

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento da Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Trilhos de aprendizagem

Diana Margarida Afonso Figueiredo

2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento da Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Trilhos de aprendizagem

Diana Margarida Afonso Figueiredo

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Vera do Vale

Outubro de 2013

Agradecimentos

A realização deste trabalho não seria possível sem a colaboração de algumas pessoas que não posso esquecer pois, como Clarice Lispector afirma, “quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe” (s/d).

O meu primeiro agradecimento, como não podia deixar de ser, é dirigido à Professora Vera do Vale pela orientação, disponibilidade e incentivo demonstrado ao longo deste processo de aprendizagem.

A todas as crianças e à equipa educativa do jardim-de-infância que proporcionam momentos de aprendizagem únicos, por todo o carinho e apoio ao longo do estágio.

À minha família por todo o carinho, apoio incondicional, incentivo, amizade e paciência imprescindíveis na superação dos obstáculos que foram surgindo ao longo destes 4 anos.

À Cláudia e à Rosana pela insubstituível amizade. Vocês tornaram todos os momentos únicos.

Aos meus amigos por todas as partilhas, sorrisos e companheirismo. Um especial obrigada aos que me acompanharam ao longo do meu percurso académico, por o tornarem tão inesquecível.

Relatório final: Trilhos de aprendizagem

Resumo

O presente relatório final de estágio pretende refletir as experiências vivenciadas no contexto educativo: Educação Pré-Escolar. O seu interior contém um enquadramento teórico, acompanhado de fundamentação, e uma parte mais descritiva em que constam as características do contexto educativo, bem como atividades desenvolvidas com o grupo de crianças, seguida de uma análise e reflexão das práticas educativas desenvolvidas. Esta experiência fez valorizar o importante papel da observação e da escuta, permitiu-me enquanto futura profissional de educação identificar as aprendizagens mais significativas para as crianças, bem como a forma como estas contribuem para o seu desenvolvimento.

Com o desenvolvimento deste trabalho procurei sustentar toda a minha ação educativa nos interesses e necessidades das crianças, envolvendo-as ao máximo no processo de organização, reflexão e resolução de problemas tendo em conta todas as dimensões – espaço, tempo, interações, observação – dinamizando e promovendo a criança ativa. Procurei sempre organizar a minha ação educativa segundo a abordagem utilizada pela instituição, portanto, tive em conta o ambiente educativo, bem como as características das crianças, os seus interesses e motivações que se relevaram fundamentais para delinear as estratégias de ensino-aprendizagem mais adequadas ao grupo de crianças.

No presente relatório destacam-se ainda algumas reflexões e aspetos que captaram a minha atenção de uma forma diferente, os quais considerei essenciais para o desenvolvimento da minha ação pedagógica.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Reflexão; Experiência; Participação-ativa.

Abstract:

This final stage report is intended to reflect the experiences on the educational context: Preschool Education. It contains a theoretical framework and its rationale, and a part that contains the descriptive characteristics of the educational context as well as activities with the group of children, followed by a reflection and analysis of educational practices developed. This experience did appreciate the important role of observation and listening, and as a future education's professional, it allowed me to identify the more meaningful learning for the children, as well as how they contribute to its development.

With the development of this work I've tried to support my entire educational activity on the children's interests and needs, involving them as much as possible in the process of organizing, thinking and problems solving, taking into account all dimensions - space, time, interactions, observation - streamlining and promoting active child. I've always tried to organize my educational action according to the institution's approach, so I had regard to the educational environment as well as the characteristics of children, their interests and motivations, which have proved fundamental to outline the best suited teaching-learning strategies to the group of children.

In this report it also highlights some reflections and aspects that caught my attention in a different way, which I considered essential for my pedagogical action development.

Keywords: Preschool Education; Reflection; Experience; Participation-active.

Índice

Introdução	1
Parte I – Contextualização e itinerário formativo.....	3
Capítulo I – Caracterização do contexto	5
1.1. Caracterização do jardim-de-infância.....	7
1.1.1 Projeto educativo	8
1.2. Caracterização do grupo de crianças	9
1.3. Organização do ambiente educativo	11
1.3.1. Organização do espaço.....	11
1.3.2. Organização e gestão do tempo.....	15
1.3.3. Equipa educativa	16
1.4. As interações no contexto educativo	17
Capítulo II – Currículo, organização da prática pedagógica	21
1.1. Modelo pedagógico.....	23
1.1.1. Abordagem Reggio Emilia	23
1.1.2. Abordagem de projeto	25
Capítulo III – Desenvolvimento e reflexão da prática pedagógica	29
1.1. Fundamentação das práticas	31
1.2. As primeiras intervenções.....	32
1.3. Projeto “Várias vidas, uma cidade”	33
1.3.1. Como surgiu	33
1.3.2. Lançamento	34

1.3.3. Desenvolvimento.....	35
1.3.4. Divulgação	39
Parte II – Experiências-chave.....	41
Capítulo I – A importância do brincar no desenvolvimento da criança.....	43
Capítulo II - A documentação: contribuições para as práticas pedagógicas	51
Capítulo IV – A avaliação na Educação Pré-Escolar: Implementação do Sistema de Acompanhamento das Crianças.....	63
Capítulo V – Investigação	73
Considerações finais.....	87
Referências bibliográficas	89
Apêndices	

Abreviaturas

- a. ZDP - Zona de desenvolvimento proximal
- b. JI – Jardim-de-infância
- c. OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Lista de gráficos

Gráfico nº1 – Níveis de bem-estar emocional.....	69
Gráfico nº2 – Níveis de implicação.....	70

Tabelas

Tabela 1 -Questão nº1.....	78
-----------------------------------	----

Tabela 2 – Questão nº 2.....	79
Tabela 3 – Questão nº 3.....	80
Tabela 4 – Questão nº 4.....	82
Tabela 5 – Questão nº 5.....	83

Lista de apêndices

Apêndice 1 – Organização da sala de atividades

Apêndice 2 – Teia de conceitos: Projeto “Várias vidas, uma cidade”

Apêndice 2 – Planificações

Apêndice 4 – Trabalhos realizados ao longo do projeto

Apêndice 5 – Mural do projeto “Várias vidas, uma cidade”

Apêndice 6 – Acessório para o atelier

Apêndice 7 – Ficha 1G (1ª e 2ª aplicação)

Apêndice 8 – Ficha 2G

Apêndice 9 – Entrevistas

Apêndice 10 – Exemplo de desenho no âmbito da investigação “Porque é que as crianças vêm ao JI?”

Introdução

O presente documento, designado de Relatório Final de Estágio, visa a apresentação de um trabalho aprofundado e desenvolvido no decorrer da intervenção pedagógica, ligado com a unidade curricular de Prática Educativa.

Ao longo do percurso de formação profissional o/a aluno/a passa por várias etapas que são essenciais à preparação para integrar o mundo de trabalho. O estágio é assim, uma fase fundamental para o desenvolvimento e preparação, o contacto direto com o grupo de crianças mostra-se essencial. O/a estagiário/a deve perceber no grupo uma fonte de experiências que permite enriquecer o seu processo de aprendizagem, consciencializando assim, o peso que implica planificar, refletir, organizar e ter em atenção as características individuais de cada criança, dando resposta aos desafios colocados diariamente.

Os momentos onde são desenvolvidas competências teórico-práticas, são de extrema importância, pois neles integram-se diversas áreas científicas, relacionadas com o desenvolvimento da criança. Na sua formação o/a estagiário/a deve ter em conta todas as características do grupo, do jardim-de-infância, de forma a desenvolver ações adequadas na construção do processo educativo.

O presente relatório permite desta forma evidenciar o meu percurso enquanto estagiária, as minhas experiências, bem como as aprendizagens.

No que diz respeito à estrutura do relatório, este divide-se em duas partes. A primeira parte relacionada com a contextualização e itinerário formativo, subdivide-se em três capítulos que descrevem

elementos relativos ao contexto, nomeadamente a caracterização da instituição, do grupo e do currículo, reflete ainda sobre o processo de estágio, os objetivos e ações enquanto estagiário/a. Numa segunda parte relativa às experiências-chave, divididas em cinco capítulos, encontram-se entre elas a investigação desenvolvida durante o estágio, sendo as restantes relacionadas com dimensões/aspectos relevantes no processo formativo, no seu conjunto as experiências-chave funcionam como elementos demonstrativos do itinerário formativo do/a estagiário/a.

Parte I – Contextualização e itinerário formativo

Capítulo I – Caraterização do contexto

1.1. Caracterização do jardim-de-infância

O jardim-de-infância é uma instituição privada criada em 1973 e até hoje funciona nas mesmas instalações, fica situado numa zona habitacional privilegiada da cidade de Coimbra, na freguesia de Sé Nova, e tem como referência uma abordagem sócio-construtivista, essencialmente inspirada na abordagem Reggio Emilia, estando a ser estabelecida uma ligação sustentável com o centro Loris Malaguzzi.

É um edifício constituído por 4 pisos, com 4 salas de atividades. Existem ainda espaços comuns que favorecem a ideia do respeito pelo espaço que é de todos e reconhecendo-os pelas suas potencialidades educativas, instalações sanitárias para adultos e crianças, um refeitório/salão, ginásio/dormitório, dois estúdios, uma cozinha, um gabinete para os educadores de infância, um gabinete de secretaria, e um espaço exterior amplo. Estes espaços não são estanques, tal como os materiais contidos neles, são utilizados conforme a dinamização de projeto ao longo do ano.

O espaço exterior é amplo, composto por uma pequena área de sombra (telheiro), um jardim, uma horta, uma sala de arrumos, uma caixa de areia, uma zona de solo irregular, uma área de escorregas, baloiços e outros materiais exteriores adequados à idade das crianças.

O horário de funcionamento do jardim-de-infância é das 8h às 18h30, onde durante este período de tempo a criança é acolhida e a sua presença é valorizada, tendo uma papel importante e integrante na planificação e avaliação do dia. Todos os dias são por isso diferentes, e enriquecidos pela partilha, através do envolvimento das crianças em diferentes projetos, trocam conhecimentos, vivências e emoções.

O jardim-de-infância contava ainda com a colaboração de um professor especialista de música que se desloca uma vez por semana ao jardim-de-infância. E cada educador/a é também responsável por dinamizar a expressão motora (que compreende expressão corporal, criativa, jogos de cooperação/equipa, percursos gímnicos, entre outros). As crianças usufruem ainda de atividades extracurriculares como o judo, o inglês, a expressão dramática e a natação.

Neste jardim-de-infância existiam 4 educadoras e 1 educador, sendo este o diretor do jardim-de-infância, não estando responsável por nenhum grupo. Existiam ainda 5 assistentes operacionais, 2 assistentes de cozinha e 2 assistentes de serviços de limpeza.

1.1.1 Projeto educativo

"A elaboração do projeto educativo (...) deverá envolver todos os adultos que exercem um papel na educação das crianças: a direção e/ou o diretor pedagógico, o educador, o pessoal auxiliar e os pais. Este projeto constrói-se, assim, através de um processo de negociação em que se articulam diferentes perspetivas e interesses (...) é um instrumento dinâmico que evolui e se adapta às mudanças da comunidade, por isso, este projeto deverá ir sendo repensado e reformulado, num processo que implica uma avaliação e reflexão realizada por todos os intervenientes. ” (Ministério da Educação, 1997, p.44).

O projeto educativo comum a todo o jardim-de-infância designado “Coimbra à vista” foi lançado pelas educadoras no início do ano, como pilar de desenvolvimento de muitas atividades comuns ao jardim-de-infância. Este projeto surgiu pois as educadoras notaram que poucas eram as crianças que conheciam a cidade onde viviam, e foram

várias as questões que se colocavam quando este assunto era abordado. Assim o projeto teve início no primeiro dia de abertura do ano letivo, e tinha como figura central a personagem de banda desenhada o “Wally”. Sintetizando o “Wally” decidiu explorar a cidade de Coimbra e para isso precisava da ajuda de todas as crianças, durante o ano diversos foram os desafios colocados a todo o jardim-de-infância como meio de conhecer um pouco melhor a cidade.

1.2. Caraterização do grupo de crianças

A sala em que estagiei designada “sala dos caracóis” era constituída por um grupo de quinze crianças de idade homogénea, três anos de idade. Sendo sete do sexo feminino e oito do sexo masculino.

O grupo era bastante ativo, alegre e muito curioso, mostrando-se atento a todas as pequenas situações e pormenores que ocorrem à sua volta, estando sempre motivado para descobrir, explorar, questionar e resolver todos os “problemas”. Revelavam um grande gosto pelas histórias, pela área faz de conta (casinha), música e animais.

Nas relações que estabeleceram predominaram os conflitos interpessoais necessitando da intervenção do adulto como mediador na resolução de certos conflitos uma vez que a maioria das crianças, ainda fazia “queixinhas” ou chorava e resolvia maioritariamente os seus conflitos entre pares através da agressão. Disputavam brinquedos ou objetos que frequentemente davam origem a momentos de birras e choros. Cabe ao educador como está preconizado nas OCEPE (1997) apoiar as tentativas de negociação e resolução de conflitos, favorecendo ainda oportunidades de colaboração. O grupo mostrava-se muito

prestável em ajudar o adulto e participar nas tarefas mais básicas da sala de atividades.

Segundo as OCEPE (1997) as normas e as regras são indispensáveis à vida em comum e adquirem uma maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração. A participação no grupo permite à criança confrontar-se com opiniões e situações diferentes das suas experimentando situações de conflito.

Apesar disso, o grupo apresentava algumas dificuldades em compreender, acatar e cumprir as regras básicas da sala. Algumas crianças do grupo, em determinadas situações revelavam-se bastante desafiadoras para com adultos, colocando mesmo “à prova” o adulto em causa. As crianças tinham ainda alguma dificuldade em permanecer nos vários espaços da sala, embora as regras da sala já tivessem sido discutidas, decididas e definidas, a maioria não conseguia permanecer muito tempo no mesmo espaço, uma vez que saltavam de área para área com muita frequência e de forma bastante rápida, espalhando os jogos pela sala.

Segundo as OCEPE (1997) a atitude do educador, a forma como se relaciona com as crianças, desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem. Desse modo, situamo-nos na conceptualização indicada nas OCEPE (1997) ao afirmar que:

“ A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada” (Ministério da Educação, 1997, p.35).

Neste grupo era bastante visível a ligação que existia entre crianças e educadora, indo ao encontro da abordagem presente na instituição onde a “pedagogia das relações” assume um papel crucial em todo o processo de aprendizagem. Pois as relações, comunicação e os conceitos de subjetividade e intersubjetividade constituem o “coração da pedagogia de Reggio Emilia” (Rinaldi, citado por Lino, 2004). As relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos são relações de reciprocidade, de respeito mútuo.

1.3. Organização do ambiente educativo

1.3.1. Organização do espaço

“ (...) Nós valorizamos o espaço pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial desenvolver todos os tipos de aprendizagem, cognitiva, social e afetiva. Tudo isto contribui para um sentimento de bem-estar e segurança da criança” (Malaguzzi, citado por Lino, 1998, p.40).

O ambiente físico deve promover o desenvolvimento a vários níveis, assim como a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, educadores e todos os membros da comunidade. Portanto, a sua organização bem com os materiais presentes devem ser cuidadosamente pensados e planeados tendo em conta os interesses e as necessidades desenvolvimentais de cada criança. De acordo com as OCEPE (1997) a importância do material na aprendizagem das crianças implica que:

“O educador define prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projeto pedagógico, tendo em conta critérios de qualidade”
(Ministério da Educação, 1997, p. 38).

Assim, o espaço assume um importante papel educacional, que reflete vivências pessoais, culturas, histórias e processos de evolução de cada criança, sendo este um espelho de como educadores, crianças e pais trabalham em colaboração numa aprendizagem cada vez mais significativa. De acordo com Malaguzzi (citado por Lino, 1998) o espaço é considerado o terceiro educador “ em que educadores, famílias e crianças participam ativamente, partilhando ideias, dividindo tarefas e em comum assumindo responsabilidades” (Formosinho, 1998, p.100).

Na instituição todos os grupos têm disponíveis espaços educativos, nomeadamente os ateliers de expressões (um atelier de expressão plástica e ciências e um atelier de expressão dramática e musical), que no decorrer dos projetos se vão adaptando e construindo, como forma de dar resposta às motivações das crianças, pois “as crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projeto, valoriza e mantém a sua interação e comunicação” (Rinaldi, citado por Horn, 1999, p.147).

Existem ainda mais espaços comuns que pretendem favorecer a ideia do respeito pelo espaço que é de todos e reconhecendo-os pelas suas potencialidades educativas, são eles: ginásio/dormitório, salão/refeitório, estúdio, restantes salas de atividades, espaço exterior. Estes espaços não são estanques, tal como os materiais contidos neles, pois como Escolano afirma “o jardim-de-infância é um lugar construído que se decompõe e recompõe à luz das energias e das relações sociais que

se estabelecem” logo eram utilizados conforme a dinamização de projeto ao longo do ano. Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais e a forma como estão dispostas condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer a aprender. (OCEPE, 1997, p.37).

O espaço da sala de atividades possuía uma boa iluminação quer a nível natural como artificial. Encontrava-se organizado por áreas, de forma a proporcionar diferentes experiências significativas, garantindo um ambiente de envolvimento e de bem-estar emocional determinantes para aprendizagens de qualidade (apêndice nº1). De acordo com as OCEPE (1997), é importante que as crianças percebam a organização do espaço, bem como a forma de o utilizar, participando nessa mesma organização, o que tornará o grupo mais autónomo.

As áreas encontravam-se organizadas e visavam proporcionar às crianças diferentes experiências. A área do tapete tinha uma dupla funcionalidade, era utilizado como zona de reunião do grupo e também como área de construção. Nesta área onde existiam almofadas e um armário com jogos de construção, legos e materiais de encaixe. Junto encontrava-se a área da casinha, sendo a preferida das crianças era muito disputada, e como já referi, por vezes criava algumas situações menos agradáveis. Esta área detinha o material que normalmente estas divisões contêm na realidade, como tachos, pratos, talheres, fogão, micro-ondas, entre outros. Dentro desta área encontrava-se ainda um quarto, que durante o ano letivo foi suprimido dando lugar à área do cabeleireiro, uma vez que foi visível durante as brincadeiras a criação dessa área visto que as crianças usavam outras áreas para simular a área de cabeleireiro, pois cabe ao adulto fornecer uma estrutura dentro da qual as crianças possam interagir (Neil Kitson, citado por Moyles, 2006), criando assim

mudanças mínimas que acarretam um grande potencial de significados e de aprendizagem para as crianças. Seguidamente encontrava-se a área da leitura, também bastante solicitada, devido ao gosto pelas histórias por parte do grupo, possuía duas cadeiras e uma variedade de livros. Logo de seguida encontrava-se a área de informática, composta por um computador, mas que não era muito ocupada pelas crianças. Junto da área da informática, encontrava-se a área dos jogos de mesa e de atividades, esta área tinha assim uma dupla funcionalidade, nela encontravam-se duas mesas, uma em formato hexagonal que se complementava com um armário com os mais variados jogos de mesa, entre puzzles, dominós, jogos de correspondência e outra mesa quadrangular que era destinada à realização de desenhos, pinturas e todas as atividades orientadas possuía um outro armário com lápis, canetas, plasticina e materiais de desgaste. Esta área com dupla funcionalidade tinha ainda como complemento um quadro de giz, um cavalete e uma zona designada de parede mágica. Concretamente é uma extensão de parede que se encontra preparada com uma tinta especial e de fácil lavagem onde as crianças podiam desenhar, pintar.

Não menos importante, o espaço exterior assume igualmente atenção que o espaço interior, sendo também um espaço educativo fértil de potencialidades e oportunidades de aprendizagem.

Como já foi referido anteriormente, o espaço exterior era amplo e encontrava-se organizado de forma a possibilitar a continuidade e extensão das atividades que se realizavam no espaço interior, como Lino (2007) afirma, no jardim-de-infância o espaço deve ser agradável e convidativo, adaptado às idades e características das crianças e oferecia múltiplas oportunidades de desenvolver experiências significativas. Possuía uma zona de sombra (telheiro), um jardim, uma horta, uma sala

de arrumos, uma caixa de areia, uma zona de solo irregular, uma área de escorregas, baloiços e outros materiais exteriores adequados à idade das crianças.

1.3.2. Organização e gestão do tempo

“O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações (...) e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.” (Ministério da Educação, 2007, p.40).

Na “sala dos caracóis”, a gestão do tempo era concretizada de modo muito flexível, não existindo uma rotina estanque, permitindo ao grupo uma ótima adaptação nas atividades que surgiam. Conforme Dalilo (2007) afirma, nos jardins-de-infância Reggio Emilia o tempo é organizado de forma a proporcionar às crianças oportunidade de estabelecer diferentes tipos de interações e proporcionar um equilíbrio e múltiplas oportunidades de escolhas, e isso era bem notável. Deste modo existiam, como é habitual momentos de referência (como a hora de almoço, o lanche) que permitia transmitir às crianças segurança, estabilidade e também ajuda à estruturação e noção do tempo.

As atividades tinham início após um momento de diálogo no qual as crianças partilhavam com os restantes colegas e educadora as ideias e novidades, habitualmente cantavam uma canção de bom dia como forma de iniciar o dia de forma divertida. De forma organizada decidiam o que iria acontecer naquele dia, que atividades iriam realizar quer no período da manhã como da tarde, e do que necessitavam, pois como está preconizado nas OCEPE (1997) e o que se refletia diariamente:

“ O tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador, importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.40).

As atividades eram organizadas de forma a todo o grupo as desenvolver em simultâneo, contudo por vezes não era concretizável por uma questão de tempo ou de espaço, como indicado nas OCEPE (1997) o tempo e o espaço assim como a sua articulação devem adequar-se às características do grupo e às necessidades de cada criança, assim, as atividades eram organizadas de forma articulável, muitas vezes a distribuição de tarefas e o trabalho em pequeno grupo ou pares era uma solução eficaz e bastante aceitável pelo grupo, de acordo com as OCEPE (1997) a interação entre crianças em diferentes momentos é facilitadores do desenvolvimento e aprendizagem uma vez que:

“ (...) torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum.” (Ministério da Educação, 1997, p.35).

1.3.3. Equipa educativa

O trabalho em equipa é um dos elementos importantes na abordagem Reggio Emilia, uma vez que as práticas de formação em contexto do modelo Reggio Emilia proporcionam múltiplas oportunidades para os educadores refletirem em conjunto (Malaguzzi, citado por Lino, 1998). O trabalho entre educadores responsáveis por cada sala e entre os adultos que integram a equipa educativa favorece a

aprendizagem sustentada, promovendo o desenvolvimento profissional (Vygotsky, 2000).

Todas as interações e relações entre todos os intervenientes do processo educativo constituem o núcleo central da educação no modelo pedagógico Reggio Emilia. Tudo isto envolve a interação entre os protagonistas centrais do processo educativo, as crianças, os educadores e os pais, como “cúmplices” na resolução de problemas educacionais e participantes ativos nos projetos.

Dentro da instituição era visível este trabalho em equipa diária, a dinâmica de projetos era vivida e partilhada por todas as salas, através do trabalho conjunto das educadoras, por meio de reuniões que se tornavam momentos de pura partilha e reflexão de experiências que faziam enriquecer a experiência pessoal a cada dia que passava. De acordo com Malaguzzi (citado por Lino, 1998) este trabalho constitui a base para a colaboração com os pais e com a comunidade. Este processo de reflexão, muitas vezes em conjunto, concretiza um modo de avaliação dos educadores, e constitui uma base fundamental para a construção dos conhecimentos teóricos e práticos e para os desenvolvimentos profissionais dos educadores (Shön, citado por Lino, 1983).

1.4. As interações no contexto educativo

“É na família e no meio sócio-cultural em que vive os primeiros anos que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social, constituindo a educação pré-escolar um contexto educativo alargado que vai permitir à criança interagir com outros adultos e crianças (...) Ao possibilitar a interação com diferentes valores e perspetivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá

aprendendo a tomar consciência de si e do outro.” (Ministério da Educação, 1997, p.52).

Ao iniciar uma nova aventura na educação pré-escolar a criança interage diariamente com várias pessoas, que aos poucos e poucos vão contribuindo para o seu processo de aprendizagem. Assim, a cooperação entre todos os agentes educativos torna-se parte essencial de todo o processo educativo.

Ao longo do estágio tive a oportunidade de observar que muitas das aprendizagens resultavam das interações que, quer individualmente como em grupo, se estabeleciam com todos os membros que constituem a comunidade educativa. A relação que se estabelecia dentro da instituição, era bastante positiva, desde as assistentes operacionais, as auxiliares de cozinha, órgãos administrativos, todos contribuía para todas as crianças e mesmo adultos se sentissem em segurança, confortáveis, como parte integrante do jardim-de-infância.

No que diz respeito à relação das famílias com o jardim-de-infância, indiscutivelmente estas tinham um papel preponderante em todas os momentos de aprendizagem, como descrito nas OCEPE (1997), “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p.43) assim, e como pude observar ao longo do estágio o envolvimento e inclusão dos pais, e família em atividades sejam elas realizadas dentro ou fora da instituição, atividades de pesquisa em casa, foi sem dúvida impressionante. A relação que se estabelecia entre família e jardim-de-infância promovia um ambiente rico de partilha e uma dinâmica inconfundível mesmo entre várias famílias.

Na abordagem Reggio Emilia procura-se promover as relações, as interações e a comunicação com a comunidade educativa em geral. Assim, enfatiza-se a “pedagogia das relações” como base de construção de todas interações. Pois neste modelo pedagógico a criança é idealizada como ativa, competente, construtora dos seus conhecimentos através das relações que estabelece com o outro. Segundo Dalilo (2007), a colaboração é a “chave” desta pedagogia, e é através dela que tudo se torna possível, o diálogo e as trocas de informação constituem elementos fundamentais para a construção de um ambiente rico em interações, colaborações e comunicações.

As interações adulto-criança que se estabelecem assumem um papel importante em todo o processo educativo, uma vez que o bem-estar e a escuta constituem-se a vários níveis como traços dominantes na abordagem Reggio Emilia. Conceptualiza-se assim o conceito de “pedagogia de escuta” onde a criança é enfatizada como ativa, criativa e é possuí conhecimentos. Assim de acordo com Rinaldi (citado por Lino, 2006, pag.111) “escutar as cem, mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressarmos e comunicarmos, através dos quais a vida se expressa e comunica com aqueles que escutam e são escutados”, na abordagem Reggio Emilia privilegia-se o ouvir e o falar da criança, dando prioridade aos seus interesses e motivações, cabe ao educador criar múltiplas oportunidades para as crianças se expressarem – individualmente, ou em grupo – pois, como Rinaldi (citado por Lino, 1998, pag.105) preconiza “escutar as crianças significa, observar – documentar – interpretar.”

Capítulo II – Currículo, organização da prática pedagógica

1.1. Modelo pedagógico

“ O conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática. (...) baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação. Ou seja, o modelo pedagógico permite concretizar no quotidiano do terreno uma práxis pedagógica.” (Júlia Oliveira-Formosinho, 2007 pag.97).

1.1.1. Abordagem Reggio Emilia

“ (...) o trabalho educacional em Reggio Emilia jamais se torna fixo ou se transforma em rotina, mas, ao contrário, está sempre passando por reexame e experimentação. Por esse motivo, os educadores de Reggio recusam o termo “modelo” ao falarem sobre sua abordagem e, em vez disso, falam sobre “nosso projeto” e “nossa experiência”.” (Edwards, Gandini e Forman, 1999, pag.27).

A abordagem Reggio Emilia é um modelo sócio-construtivista, onde a educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da parceria de crianças e educadores, que conjuntamente abrem novos tópicos para a educação. Estas descobertas, e interrogações permitem a construção de um currículo/ programa tendo por base os interesses das crianças, através de projetos.

O seu fundador e impulsor foi Loris Malaguzzi que concentrou o seu trabalho na conceptualização da imagem da criança, que nesta perspetiva pedagógica, é documentada com um

sujeito de direitos, competente, um aprendiz ativo, construtor de teorias sobre si mesmo e o mundo que a rodeia. Estabelecendo uma grande importância às relações e interações. Segundo Lino (2007):

“A aprendizagem é um trabalho de grupo realizado através de projetos comuns. A educação é considerada uma atividade comum, uma partilha de cultura, que se processa através da discussão, da exploração e experimentação em torno de temas, ou tópicos, que dão origem a trabalhos de projeto e que são realizados em conjunto por crianças e adultos.” (p.102).

Esta abordagem teve como influência a teoria de Piaget, pois tal como Piaget, na abordagem Reggio Emilia crê-se que a criança tem um papel ativo na construção do conhecimento, porque como expõe Dalila Lino (2007) “ os conhecimentos não são estáticos, permitem, em geral, a aquisição de novos conhecimentos através de ações que envolvem planear, coordenar ideias e fazer abstrações” (p.100).

Outra influência evidente nesta abordagem é a de Vygotsky. Este explicou como a coordenação do pensamento e linguagem se articulam para formar ideias, elaborar planos de ação, que cada criança é capaz de executar, controlar, descrever e discutir. O adulto neste processo ocupa um papel essencial ao ajudar a criança a atuar ao nível máximo das suas capacidades, isto é, agir ao nível da “zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, citado Lino, 1979). Vygotsky descreve a “zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado pela resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi

determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os pares” (Vygotsky, 1979, pag.26). A diferença entre estes dois níveis é a “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), esta é a área de desenvolvimento em que a criança é capaz de manusear e compreender com a ajuda do adulto, ou de pares, o significado dessa aprendizagem (Peter K. Smith, citado por Moyles, 2006).

Através do estágio que vivenciei e de as pesquisas realizadas durante todo o processo, posso comprovar que existem aspetos bastantes significativos desta abordagem e que a resumem: a construção do currículo emergente, construído com base na escuta dos interesses e motivações das crianças, onde estas são protagonistas do seu processo de aprendizagem; o trabalho de projeto, através da interação de espaços, pessoas e momentos, onde as crianças sustentam as suas aprendizagens; o trabalho de equipa, através da colaboração e participação entre pares: criança-criança e criança-adulto; os educadores como investigadores, o educador deve procurar construir e estimular o pensamento e a colaboração da criança com os seus pares; a documentação, como uma ferramenta essencial na contextualização e reflexão das aprendizagens; a organização de ambientes e espaços, com fator preponderante no processo de aprendizagem, o espaço revela-se um educador indispensável das aprendizagens das crianças.

1.1.2. Abordagem de projeto

“ Um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma criança ou mais levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema. O trabalho num projeto poderá prolongar-se por um

período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico.” (Lilian Katz, 1997, p.3).

O termo abordagem de projeto é utilizado por várias razões. A primeira, refere-se à forma como os projetos podem ser incorporados no currículo, dependendo de diferentes fatores, o trabalho por projeto pode ocupar grande parte do currículo. A segunda, o trabalho por projeto é visto como uma abordagem à primeira infância e refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem. Esta abordagem realça o papel do educador como o de incentivar as crianças a interagirem com todo o ambiente que a rodeia, tornando assim a sua participação ativa nas suas próprias aprendizagens, por isso, o tema ou conteúdo de um projeto é geralmente retirado do meio familiar onde a criança se insere. Como afirma Rinaldi (citado por Edwards, Gandini, Forman, 1999):

“ Um projeto, que vemos como uma espécie de aventura e pesquisa, pode iniciar através de uma sugestão de um adulto, da ideia de uma criança ou a partir de um evento, como uma nevasca ou qualquer coisa inesperada.” (Rinaldi, 1999, p.119).

Segundo, Rinaldi (citado por Edwards, Gandini, Forman, 1999 p.200) “ cada projeto está baseado na atenção dos educadores àquilo que as crianças dizem e fazem, bem como no que elas não dizem e não fazem”, portanto o educador tem um papel ativo no desenvolvimento dos projetos, aliás, este tem como função apoiar, ajudar, fornecer e planificar, auxiliando as crianças em todas as hipóteses de caminho de um projeto. Na abordagem Reggio Emilia é usado o conceito de *progettazione*, que caracteriza a planificação utilizada na esfera dos projetos. A *progettazione* consiste no levantamento de hipóteses para o desenvolvimento dos

projetos (, citado por Lino, 1998), através da escuta ou de conversas informais, o educador reconhece quais os interesses e motivações das crianças para iniciar um projeto, tornando assim possível a concretização de um projeto.

O projeto é constituído por fases que são passos fortalecedores para este acontecer que são elas: definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho, execução, divulgação/ avaliação. Mais à frente, serão explicadas detalhadamente e com exemplos do próprio projeto estas fases em que participei enquanto estagiária.

Contudo, estas fases não são estanques, estão sim interligadas. A fase de execução pode dar origem a novos problemas e questões que precisam de ser aprofundadas. Existe assim uma dinâmica; esta abordagem implica flexibilidade, inflexões, mudanças e reformulações ao longo do processo.

O educador recolhe o trabalho que as crianças vão realizando, observa o desenrolar do projeto e analisa o seu trabalho. A isto denomina-se: documentação. A documentação permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e simultaneamente devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças. De acordo com Dahlberg (citado por Kinney, 1999):

“ A documentação como conteúdo é o material que regista o que as crianças estão dizendo, fazendo e produzindo e como o pedagogo se relaciona com as crianças e com o seu trabalho”
(Dahlberg et al., 1999, p.148).

Ao mesmo tempo o educador está a avaliar de modo reflexivo o seu próprio trabalho, e como preconiza Dahlberg (1999, citado por Kinney, pag.148) “é uma maneira de recontar a história da contribuição de uma pessoa para uma comunidade”, tornando assim acessível todo o trabalho desenvolvido.

Capítulo III – Desenvolvimento e reflexão da prática pedagógica

1.1. Fundamentação das práticas

Ao analisar vários documentos referentes à educação pré-escolar, é evidente que a mesma assume cada vez mais uma etapa bastante importante para a educação das crianças, como se pode comprovar nos seguintes documentos: a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Vários são os objetivos e linhas de orientação para a educação pré-escolar. Ao longo dos tempos foi notável uma evolução relativamente às concepções de educação. Surgiu um modelo pedagógico de participação, pois de acordo com Júlia Oliveira-Formosinho “a pedagogia da infância pode reclamar que tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante e não um ser em espera de participação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.15). Esta pedagogia constrói-se tendo por base as ações, as teorias e as crenças, como uma triangulação dinâmica:

“Convocar crenças, valores, analisar as práticas e usar saberes teóricos constituem um movimento triangular de criação de um “espaço ambíguo” – o espaço da pedagogia” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.16).

Desde o início do meu percurso enquanto estagiária que sempre tive a preocupação de enriquecer a minha aprendizagem, adotando assim uma postura recetiva. A possibilidade de contactar durante algum tempo com a abordagem Reggio Emilia, e acima de tudo vivenciar bem de perto toda esta dinâmica, desde o primeiro momento que entrei no jardim-de-infância, fez com que toda a minha prática educativa fosse orientada por

este modelo pedagógico de participação, e sobretudo pela abordagem Reggio Emilia.

1.2. As primeiras intervenções

As primeiras participações na sala de atividades ocorreram de forma progressiva. Como estagiária e principiante adotei uma postura de observadora, de maneira a poder compreender como esta abordagem se desenrolava. Desde cedo que a educadora me colocou à vontade de interagir e participar em todos os momentos solicitados, como de forma me ir adaptando ao grupo e a todo o jardim-de-infância.

Esta liberdade e confiança que a educadora depositou em mim foi a base para todo o meu trabalho desenvolvido.

No início, comecei por me colocar a par dos três projetos existentes na sala, o “projeto do Wally” (tendo por base o projeto comum ao jardim de infância “Coimbra à vista”), o “projeto dos caracóis”, iniciado pelas crianças e o “projeto da identidade” sugerido pela educadora. Ambos os projetos já se encontravam em curso, por isso, auxiliei e participei de uma forma atenta o decorrer de todo este processo que era novo para mim.

Participei ainda em atividades pontuais que surgiam, como por exemplo uma atividade que surgiu por sugestão de uma mãe e indo ao encontro da ideia da educadora de comemorar o início da primavera elaboramos árvores de cartão, sendo os braços o tronco e as mãos os ramos, auxiliando as crianças a pintarem a árvore e posteriormente a decorarem com materiais (papel, tecidos, botões) tendo em conta as árvores existentes no quintal. A ideia da construção das árvores foi realizar um pequeno jardim.

A par das participações anteriormente referidas, preparei ainda atividades de expressão físico motora, de acordo com os interesses demonstrados pelas crianças (jogos com arcos) e abordando os jogos tradicionais, tendo em linha de conta o que a educadora tinha iniciado com as crianças.

Considero que outra participação que realizei, e a qual valorizo com sendo uma condicionante ao surgimento do projeto que implementei em conjunto com as minhas colegas de estágio, foi os momentos que passei a brincar com as crianças, esses momentos permitiram conhecer melhor o grupo de crianças e aproximar-me mais dos seus interesses e motivações, “ (...) brincar é um instrumento de aprendizagem. Os profissionais que reconhecem e apreciam isso podem – por meio de provisão, interação e intervenção no brincar infantil – garantir a progressão, diferenciação e relevância do currículo” (Moyles, 2006, p.15). Deste modo, foi através de pequenos momentos, muitos deles informais que surgiu o projeto “Várias vidas, uma cidade”.

1.3. Projeto “Várias vidas, uma cidade”

1.3.1. Como surgiu

Por sugestão e desafio das educadoras da instituição e sendo o trabalho em equipa um dos elementos importantes nesta abordagem, uma vez que segundo Malaguzzi (citado por Lino, 1998) as práticas de formação em contexto do modelo Reggio Emilia proporcionam múltiplas oportunidades para os educadores refletirem em conjunto, eu e as minha colegas de estágio de Mestrado de Educação Pré-Escolar decidimos realizar o projeto comum às três salas, trabalhando em parceria. As crianças encontravam-se divididas segundo os interesses, isto é, existiam

crianças de salas diferentes a trabalharem no mesmo projeto. Portanto, reunimos os interesses e necessidades de todas as crianças e percebemos que havia áreas distintas de interesse.

Assim, após vários avanços e recuos, e depois de muito refletirmos qual o melhor caminho a seguir chegámos à conclusão que havia algo que podia ligar todos os interesses, e tendo em conta o projeto comum à instituição intitulado de “Coimbra à vista” o foco principal é a cidade de Coimbra e os interesses das crianças ligados à própria cidade, o uso de um currículo contextualizado permite integrar no trabalho educacional os interesses e necessidades que emergem no quotidiano de práticas (Lino, 2007). Pois, uma cidade para existir necessita de pessoas, de serviços, existem relações na cidade que são importantes para o seu funcionamento, assim subdividimos o nosso grande projeto que intitulamos “Várias vidas, uma cidade!” em três projetos, o projeto da alimentação, o projeto dos animais e plantas, e o projeto dos transportes (apêndice nº2). A razão de existirem estes três projetos foi de alguma forma darmos respostas aos interesses demonstrados pelas crianças que se mostram muito diversos como animais, comidas e bebidas, autocarros, profissões dos pais entre outros, e também como eramos quatro estagiárias conseguimos articular bem a gestão destes três projetos em simultâneo.

1.3.2. Lançamento

No lançamento do nosso projeto recorremos a uma figura já conhecida das crianças o Wally, já que foi ele quem deu início e apareceu no projeto comum à instituição e aproveitamos o facto de algumas crianças inquirirem onde andaria o Wally para através dele lançarmos o projeto. Veio por correio uma carta dirigida às salas, com um cd que

continha uma mensagem do Wally, essa mensagem levava as crianças a uma mochila que se encontra na entrada da instituição deixada pelo Wally da última vez que lá foi. Dentro dela estavam vários objetos, um livro de receitas, onde estavam assinaladas três receitas típicas da cidade de Coimbra (Migas de nabiça, Pastéis de Sta. Clara e Chanfana de Coimbra), penas de pato, uma fotografia de um autocarro da cidade e uma fotografia do circo na cidade de Coimbra induzido a magia presente em tudo o que se faz na cidade.

Todos estes objetos foram explorados em comum nas três salas e após as crianças demonstrarem os seus conhecimentos e interesses sobre os mesmos, propusemos que se dividissem pelos projetos que mais lhes interessavam. Assim, nas três salas houve crianças que preferiram ir para o projeto da alimentação, dos transportes e dos animais e plantas. O papel do trabalho em pequeno e grande grupo é importante e considerado fundamental e necessário ao desenvolvimento cognitivo. As crianças foram encorajadas a dialogar, a criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas no âmbito do grupo, pois o trabalho em grupo proporciona e promove a solidariedade favorecendo a auto-organização e o processo de negociação e partilha. (Malaguzzi, 1998; Rinaldi, 2006).

1.3.3. Desenvolvimento

Desde o início do projeto que estabelecemos os nossos objetivos e traçamos metas que nos ajudaram à concretização deste projeto. Cada uma de nós ficou responsável por iniciar o projeto e ao longo do tempo fomos trocando e passando pelos vários projetos em curso. Todo este trabalho em grupo fez com que nunca me sentisse “sozinha” pois, a troca

de ideias e as reflexões depois de cada dia permitiram melhorar o nosso projeto.

O início dos projetos teve como ponto de partida os objetos deixados pelo Wally na mochila. Como forma de envolver as famílias no projeto todas as crianças exploram em casa os objetos com as famílias, tentando perceber o porquê de eles terem surgido e como se relacionavam com a cidade. Ao longo do projeto foram várias as vezes que solicitamos a colaboração das famílias, a comunicação com os pais através de trocas informais são ocasiões de conhecer as suas expectativas educativas, de os esclarecer sobre o processo educativo e de ouvir as suas sugestões, enriquecendo as situações de aprendizagens das crianças.

Sendo os três projetos ligados à cidade, existem elementos que se ligam (apêndice nº 3).

No projeto da alimentação, decidimos explorar o percurso dos alimentos até chegarem às nossas mesas, começamos por ver de onde nascem os alimentos, exploramos a horta com algumas sementes que trouxemos do mercado, de seguida descobrimos para onde vão os alimentos depois de serem colhidos, para isso, realizamos uma visita ao Mercado Municipal D. Pedro V.

Para descobrir como se preparam os alimentos, vistamos a cantina do Jardim da Sereia que é de onde vem a comida servida na instituição, nesse dia almoçamos na cantina.

Para enriquecer o projeto explorámos as diferentes comidas típicas da cidade de Coimbra, pois no início o Wally deixou três receitas típicas da cidade de Coimbra e as crianças decidiram confeccionar pastéis de Sta. Clara.

Pelo facto de termos crianças de outras nacionalidades na instituição realizamos um jogo de exploração de comidas típicas de

outros países, pois a valorização de outras culturas é importante, desta forma a criança ao respeitar outras culturas desenvolve a sua identidade facilitando a igualdade de oportunidades, respeitando as diferentes maneiras de ser e de saber dando sentido à aquisição de novos saberes e culturas (OCEPE pág. 54, 1997).

No projeto dos meios aéreos, terrestres e aquáticos (nome decidido pelas crianças) definimos no início a importância das crianças saberem a sua morada, como uma questão de localização dentro da cidade e também de segurança pessoal. Foi pedido às famílias a morada de cada uma e assinalada no mapa a morada, as crianças ficaram assim a saber onde se encontrava a sua casa (perto/longe) em relação ao jardim-de-infância e a outros pontos de interesse da cidade.

A partir desta atividade aqui surgiu o interesse de como as crianças se deslocavam para o jardim-de-infância, de carro, de autocarro, a pé, portanto, levantou-se a questão dos diferentes tipos de transporte (aéreos, terrestres, aquáticos). Como algumas crianças se deslocavam para o jardim-de-infância de autocarro, surgiram várias curiosidades sobre os autocarros de Coimbra, e uma vez que as crianças já conheciam os autocarros da cidade do Wally (Londres) possibilitou a comparação.

Para enriquecer o projeto tentámos realizar uma visita aos SMTUC (Serviços Municipalizados de Transportes Urbanos de Coimbra) mas esta requeria vários pedidos à Câmara Municipal e por uma questão de tempo não foi possível, assim sendo, pedimos a um colaborador dos SMTUC que viesse ao jardim-de-infância dar o seu testemunho pessoal de motorista/funcionário e falar-nos um pouco dos autocarros da cidade.

No projeto das plantas e animais as crianças ficaram muito centradas nas penas das aves que surgiram e o projeto seguiu um rumo um pouco diferente. Após explorarem as penas das aves, verificando que

existem muitas aves que têm penas brancas, surgiu a questão por parte de uma criança “porque que as aves voam?”.

Então depois de alguma pesquisa em casa com as famílias realizamos uma experiência que demonstrou o porquê das aves voarem. As crianças sugeriram a construção de um pássaro gigante. Este projeto tornou-se assim o projeto dos animais.

O grande objetivo final do nosso projeto foi a transformação do atelier, este espaço era utilizado para a expressão musical e para o inglês, possuía algum material (livros, mesas, cadeiras, almofadas). Em cada projeto foram construídos vários adereços e cenários que completaram a finalização do projeto. As crianças do projeto da alimentação decidiram transformar uma parte do atelier numa cozinha, construíram cenários que constituem as paredes da cozinha, adereços (pratos, talheres). No projeto dos aéreos, terrestres e aquáticos, e na sequência de ter surgido um autocarro (de cartão) na instituição realizado por nós como indutor, as crianças determinaram que era necessário construir uma paragem, assim, realizaram um cenário onde estavam representados os três tipos de transportes. As crianças do projeto dos animais decidiram construir uma árvore como adereço do cenário onde colocaram o pássaro gigante. É importante referir que todos os adereços e cenários foram elaborados pelas crianças com o nosso auxílio. Numa parte do atelier nós, enquanto estagiárias decidimos criar um mercado, uma vez que de todas as visitas realizadas notamos ser as que as crianças mais gostaram. No final da transformação, o atelier foi denominado de “sala mágica”, uma vez que foram várias as transformações que se realizaram e foi o esforço e dedicação das crianças, designada “magia” que possibilitou esta transformação.

Ao longo desta transformação tivemos em atenção todo o material que se encontrava na sala assim, todas as remodelações foram efetuadas tendo em conta que o espaço ia ser sempre utilizado para a expressão musical e para o inglês, por sugestão das crianças numa parte do atelier foi construída uma escola como forma de manter os materiais existentes.

Nas visitas que realizamos, ao Jardim Botânico, ao Mercado Municipal D. Pedro V, à cantina do Jardim da Sereia, a visita do colaborador dos SMTUC, apesar de pertencerem a diferentes projetos foram realizadas por todas as crianças das três salas em questão. A visita ao Museu da Zoologia e ao Museu de Antropologia acabaram por ser eliminadas por uma questão de tempo, As visitas foram preparadas com antecedência, as crianças traçaram o caminho no mapa e levaram sempre um desafio para realizar.

1.3.4. Divulgação

Como forma de divulgação do projeto convidámos os pais a assistirem a uma partilha dos projetos por parte das crianças, ainda nesta partilha estava implícita uma exposição (apêndice nº4) com os trabalhos realizados ao longo do projeto, um mural histórico (apêndice nº5) do desenvolvimento com pontos importantes do mesmo e a visita à sala mágica.

Assim, as crianças convidaram os familiares a assistirem à sua partilha. A partilha ocorreu no espaço exterior do jardim-de-infância, cada um dos projetos partilhou individualmente as suas descobertas, contando o que fizeram e qual o contributo para a transformação da sala mágica. Após as crianças contarem o que fizeram em cada projeto, os pais foram convidados a realizar pequenas atividades relacionadas com os projetos como forma de interagirem com os mesmos. Existiam

espalhadas pelo espaço mesas, um pequeno atelier de origamis de transportes (avião, foguetão, carro, autocarro, barco), uma mesa com material (caixas de ovos, palhas, rolhas, caricas, plasticina, pasta de modelar, folhas) para construírem animais, e uma mesa com várias receitas típicas de alguns países, onde tinham que ilustrar os ingredientes usados na receita, cada criança pode levar para casa a sua produção final como recordação.

Existia ainda um painel intitulado “Ligando histórias” onde as famílias em conjunto com as crianças desenharam algo relacionado com os projetos, pintaram ainda um avião como adereço do atelier (apêndice °6).

Esta forma de divulgar o nosso projeto, foi sem dúvida uma mais-valia para todos, pois as crianças mostraram o quanto trabalharam durante o projeto, e acima de tudo foram eles próprias que demonstraram aos pais a importância de um projeto, o que eles aprenderam e ensinaram, explicaram todas as vivências e experiências por que passaram. Afinal, este era o projeto deles, os interesses e curiosidades deles e por isso foi tão bem desenvolvido e conseguido.

Parte II – Experiências-chave

Capítulo I – A importância do brincar no desenvolvimento da criança

“ No brincar casam-se a espontaneidade e a criatividade com a progressiva aceitação das regras sociais e morais. Brincando a criança se humaniza, aprendendo a conciliar a forma efetiva a afirmação de si mesma à criação de vínculos afetivos e duradouros. O brincar vem a ser a ferramenta por excelência de que dispõe a criança para aprender a viver.” (Oliveira, 2000 p.2).

O brincar é visto como um processo que abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, habilidades e entendimentos (Moyles, 2006, p. 31). Brincar é assim, uma estratégia potenciadora do desenvolvimento da criança, que contribui para o seu processo de aprendizagem, promove a interação e a relação entre crianças e adultos. Conforme Moyles (2006) argumenta existem muitas definições do brincar quantas maneiras de brincar, não existe uma definição que abrange todas as ideias, percepções, experiências que cada um de nós possui em relação à palavra brincar. É importante sim reconhecer o seu impacto!

Ao longo dos tempos vários são os educadores que acreditaram que o brincar é um instrumento fundamental no desenvolvimento do currículo. Isto remete para a ideia de que a criança deve ter à sua disposição uma gama de materiais e recursos diversificados e adequados para o brincar, estes devem estar de acordo com as necessidades de cada criança, deve existir uma oferta variada e diversificada para que a criança possa expandir as suas brincadeiras e progredir no seu desenvolvimento. Assim, o educador tem um papel essencial a desempenhar, este deve auxiliar as crianças no processo do brincar, estimulando, encorajando e desafiando as crianças a brincar de diferentes formas.

O educador como observador por excelência deve ver no brincar uma oportunidade de observar a criança em atividades que elas realizam e se tornam relevantes e significativas. Relativamente à observação Kalvaboer frisa:

“Somente reservando um tempo para observar as crianças e, às vezes, brincar com elas, e perto delas, é que os adultos serão capazes de reconhecer que o brincar contém informações cruciais sobre o nível de desenvolvimento das crianças, sobre as suas capacidades e sobre o seu estado emocional.” (Kalvaboer, citado por Moyles, 1997, p.121).

No início do meu estágio, foi através do brincar que me consegui aproximar-me do grupo de crianças, envolvendo-me nas brincadeiras e incentivando-as em vários momentos, fui adquirindo a confiança do grupo. Foi em pequenos momentos de brincadeira que fiquei a conhecer melhor cada criança, a nível do seu desenvolvimento, características pessoais que muitas vezes não são transmitidas pela observação.

Dependendo do contexto, dos materiais, da idade, podemos distinguir diferentes tipos de brincar.

Piaget (Piaget, citado por Moyles, 1951) diferenciou três tipos de brincar: o brincar prático, o brincar simbólico e os jogos com regras. O brincar prático que incorpora o brincar sensório-motor e exploratório, ocorrer principalmente entre os 6 meses e os 2 anos de idade; o brincar simbólico inclui o brincar faz de conta, de fantasia e socio dramático, desenvolve-se cerca dos 2 ou 3 anos até aos 6 anos de idade; os jogos com regras caracterizam as atividades das crianças a partir dos 6 ou 7 anos de idade.

Desta maneira o brincar simbólico é característico da criança no pré-escolar. As crianças simulam que uma ação ou objeto tem um significado diferente do real, a este conjunto de ações podemos atribuir o

nome de dramatizações e a esse brincar atribuir o nome de brincar socio dramático.

Smilansky (Smilansky, citado por Moyles, 1968) acrescentou uma categoria ao que foi anteriormente traçado por Piaget, o brincar construtivo, onde os objetos são manipulados para construir ou criar alguma coisa nova.

No entanto, existem alguns tipos de brincar que não se adequam aos esquemas traçados por Piaget e Smilansky (Takhvar e Smith, citado por Moyles, 1990). Entre eles encontra-se o brincar da atividade física (correr, saltar, balançar, escorregar) e o brincar turbulento (brincadeiras de perseguir, lutar), estes são muito característicos das crianças, essencialmente num contexto exterior, ao ar livre. Piaget e Smilansky consideram que estas formas de brincar não são construtivas e por isso não são necessariamente simbólicas.

É através do brincar que a criança adquire habilidades sociais, intelectuais, criativas e físicas. Pois, grande parte do brincar da criança é social, o brincar socio dramático que engloba atividades entre os pares. É atribuída um grande valor ao brincar com os pares, quer com as crianças, como com os adultos. O envolvimento dos pais no brincar dos filhos aumenta o nível de qualidade do brincar, pois estes contribuem com atitudes positivas que estimulam a imaginação e a criatividade das crianças (Swadener e Johnson, citado por Moyles, 1989).

São muitos os teóricos que afirmam que o brincar acarreta benefícios intelectuais, por exemplo, o brincar socio dramático favorece as habilidades de linguagem e de desempenho dos papéis, o brincar construtivo estimula o desenvolvimento cognitivo e a formação de conceitos, para além do mais é uma forma de desenvolver a criatividade e a imaginação das crianças (Peter K. Smith, citado por Moyles, 2006).

Conforme evidenciam Whiting e Whiting (citado por Moyles, 1975), o brincar não é só afetado por influências culturais, como também é uma expressão cultural. A percepção que cada criança tem do brincar está intrinsecamente ligada às suas crenças e valores sociais. Pois o brincar inclui uma experiência onde a criança tem prazer, e onde está motivada, quando as crianças brincam elas também aprendem.

Durante o meu percurso enquanto estagiária verifiquei que são vários os espaços onde podem surgir brincadeiras, a sala de atividades, o espaço exterior, pequenos momentos que proporcionam o prazer de brincar. Mal iniciei o meu estágio verifiquei que o grupo de crianças em questão tinha um grande gosto em brincar, sendo o espaço exterior a sua preferência.

O jardim-de-infância fornece assim, diferentes e diversos contextos para o brincar (Brow, citado por Moyles, 2006).

O espaço exterior constitui um ambiente único onde as crianças podem aumentar determinadas experiências, proporciona atividades lúdicas que nem sempre são possíveis de realizar no contexto de sala de atividades, como correr, subir às árvores, andar de baloiços, explorar a natureza à sua volta, jogos em grande grupo. Muitas atividades desenvolvidas no exterior fazem a criança sair da sua “zona de conforto”, e arriscar em algumas situações, não podemos descurar a importância do local, pois este influencia em muito a escolha da brincadeira, algumas crianças brincam a determinadas coisas apenas num local. Como Brown (2006) afirma “o ambiente inclui fatores pessoais e sociais. A presença de outras crianças e o tamanho do grupo são forte influências sobre o comportamento no espaço de brincar” (Brown, citado por Moyles, 2006, p.68).

Não há dúvida que o brincar é um veículo de aprendizagem poderoso, e deve ser dado o devido valor quer no contexto escolar como familiar.

Através das conclusões anteriormente referidas é evidente que o brincar assume um papel vital no desenvolvimento das crianças. Cabe nos a nós enquanto educadores garantir um bom acompanhamento desde os primeiros anos, assegurando que são proporcionados às crianças momentos de prazer e motivação através da brincadeira e como Horn (2004) preconiza “ é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais posso criar, imaginar, construir (...) ” (Horn, 2004, p.19).

Durante o meu estágio foram visíveis os vários momentos de puro prazer e diversão que a brincadeira proporcionava às crianças. O grupo demonstrou sempre um gosto pela brincadeira independente do espaço onde esta se desenrolasse. Considero que o brincar é um meio de aprendizagem onde as crianças exploram mais os sentidos, se interligam com os outros e com o meio envolvente, por isso, onde ocorrem mais experiências significativas.

Capítulo II - A documentação: contribuições para as práticas pedagógicas

“A documentação como conteúdo é o material que regista o que as crianças estão dizendo, fazendo e produzindo e como o pedagogo se relaciona com as crianças e com o seu trabalho” (Dahlberg et al, citado por Kinney, 1999, p.148).

A documentação é um instrumento importante durante o processo de aprendizagem, pois é necessário registar em vários momentos, as ideias e interesses das crianças, os acontecimentos e atividades de modo a avançar, de acordo com Rinaldi (citado por Lino, 2006, p.68) a documentação “torna visível a natureza dos processos e das estratégias de aprendizagem usadas por cada criança”.

Como forma de tornar visível o processo de aprendizagem da criança, o educador começa por “documentar” recorrendo a registos sistemáticos de uma série de recursos de meios de comunicação, como fotografia, vídeos, diários e gravações áudio.

Na abordagem pedagógica Reggio Emilia é reconhecida a importância do encorajamento da aprendizagem autónoma, tornando-se assim, a criança o centro da sua própria aprendizagem. Para as crianças a documentação significa que elas estão ativamente envolvidas no processo de aprendizagem, a partilha com o educador dos seus interesses e necessidades é uma mais-valia para que se sintam confiantes e confortáveis. Este relacionamento entre educador e crianças permite construir um ambiente de aprendizagem onde os desejos das crianças são favorecidos.

A criança torna-se fundamental na tomada de decisões, assumindo um papel central no jardim-de-infância. Desta forma as crianças aprendem a expressar-se, partilhando interesses e opiniões, fomentando o pensamento crítico, pois como preconiza Rinaldi (2002) “aprender significa ser um pesquisador. (...) A criança pequena aprende

se comunicando, expressando seus conceitos e teorias e escutando os outros”.

Para o educador, o compromisso de escutar as crianças e consultá-las é fundamental para pensar, desenvolver e praticar o currículo, pois como Oliveira-Formosinho (2007, p.28) argumenta, “a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co construção do conhecimento, isto é, sobre a colaboração na co definição da sua jornada de aprendizagem”.

O educador deve auxiliar as crianças no seu processo de aprendizagem, escutando-as, incentivando-as e observando-as, estando atento a todas as possibilidades de aprendizagem, para lhe proporcionar os recursos e os meios necessários à aprendizagem.

A documentação assume também o importante papel de informar a família sobre os acontecimentos, esta comunicação deve ser realizada de forma adequada, ao contexto e à família, pois a participação das famílias no processo de aprendizagem é indispensável, na minha opinião o vínculo entre a aprendizagem em casa e no jardim-de-infância deve ser cada vez mais reforçado, desta forma ao ser enriquecido favorece o desenvolvimento da criança.

Nesta abordagem, o espaço possui evidentemente um grande impacto nas aprendizagens. O ambiente é considerado o terceiro educador, de acordo com Malaguzzi (citado por Lino, 1998) este deve ser flexível, esteticamente agradável e calmo, para que o educador possa dar todo o apoio necessário às crianças, encorajando-as a vários níveis. Um ambiente favorável permite ao educador ter a possibilidade de usufruir dos recursos disponíveis para realizar a documentação.

De facto a documentação torna-se relevante, ajudando o educador a entender o que significa escutar as crianças, percecionando a

sua criatividade e capacidades, aproximando-o do grupo de crianças, valorizando assim, o processo de observação. Direciona o educador para a sua própria prática, e remete-o para momentos de reflexão importantes em todo o processo.

Refletindo sobre as contribuições que a documentação tem para a prática pedagógica, penso que é um contributo importante e fundamental para o educador no quotidiano. Durante o meu estágio recorri diariamente à documentação de forma a poder registar todos os momentos significativos das aprendizagens das crianças.

Ao longo da realização do projeto era através da documentação que conseguia partilhar com as minhas colegas os vários momentos que aconteciam durante o dia, isso possibilitou a troca de experiências e momentos de reflexão que fizeram com que melhorássemos o nosso projeto. Na última etapa do nosso projeto a documentação tornou-se essencial como forma de divulgar às famílias e comunidade todo o trabalho realizado pelas crianças, o recurso a fotografias e registo escrito foi um ponto essencial para dar a conhecer todo o projeto.

A documentação de cada criança é guardada de forma individualizada no portefólio de cada uma. O portefólio é visto como um instrumento que “conta a história de aprendizagem” ao longo dos tempos. Dentro do portefólio são documentadas várias experiências de aprendizagem como os trabalhos (pinturas, desenhos), fotografias que retratam momentos de atividades, estão sempre acompanhados de uma explicação descrita pela criança à educadora. Durante o ano letivo, as famílias consultam o portefólio, de forma a acompanhar de uma maneira mais pormenorizada as aprendizagens.

Capítulo III – O espaço: a importância dos vários espaços

Ao longo do meu percurso, verifiquei que são vários os espaços onde a aprendizagem pode ocorrer, a sua organização e aproveitamento influencia o comportamento das crianças. De acordo com Mayume Lima (citado por Horn, 1989, p. 38) os espaços estão organizados de forma a tornarem-se aliados poderosos na aprendizagem das crianças.

Devemos sempre ter presente que a criança é um ser em construção social, que interage com o ambiente que o rodeia, tendo este uma grande influência sobre as suas aprendizagens, por isso o espaço é por excelência um local onde se desenrolam as muitas conquistas de uma criança.

A interação com o espaço é necessária para o desenvolvimento da criança, através dela a criança estabelece uma rede de relações com todo o ambiente. É no espaço físico que as crianças estabelecem relações, segundo Fornero (citado por Horn, 1998) os espaços devem ser desafiadores e provocadores de interações e aprendizagens, desta forma devem ser flexíveis possibilitando a sua mudança em situações imprevisíveis.

Zabalza e Fornero (citados por Horn, 1998) fazem uma distinção entre espaço e ambiente, apesar de estes serem conceitos intimamente ligados. Declaram que o termo espaço refere-se aos locais onde as atividades são realizadas, e estes caracterizam-se de acordo com os objetos, móveis e materiais diversos. O ambiente está relacionado com o conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, estas envolvem emoções e afetos de todos os envolvidos no processo.

Durante o meu estágio verifiquei que são vários os espaços que organizados promovem a autonomia das crianças, estimulam a sua

curiosidade, auxiliam as novas aprendizagens e possibilitam interações cada vez mais complexas. É importante que não seja só o espaço limitado da sala de atividades que devemos considerar e organizar. Todos os espaços da instituição promovem aprendizagens, o refeitório, a casa de banho, o espaço exterior entre outros são importantes para a construção de novos significados.

Em Reggio Emilia o espaço é considerado o como o terceiro educador, “nós valorizamos o espaço pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades (...) tudo isto contribui para um sentimento de bem-estar e segurança da criança.” (Malaguzzi, citado por Lino, 1997, p. 40).

O espaço é cuidadosamente pensado e planeado, criando um ambiente agradável que reflita as ideias, os valores, as atitudes e culturas das pessoas que nele vivem.

Durante o meu estágio, o espaço exterior foi por primazia um facilitador de aprendizagens. As crianças demonstravam um grande entusiasmo sempre que estavam neste espaço. Ao longo do nosso projeto tentamos sempre que as atividades fossem planeadas e organizadas de forma a possibilitar uma continuidade e extensão para o espaço exterior. Aliás, a divulgação do projeto foi realizada no espaço exterior do jardim-de-infância, por consideramos que só assim conseguíamos transportar todas as nossas aprendizagens de forma completa. O espaço exterior do jardim-de-infância era convidativo e apelativo, repleto de múltiplas oportunidades que favoreciam o desenvolvimento de novas aprendizagens.

A sala de atividades era também um espaço agradável e considerado pelas crianças atrativo devido a todo o material nele existente. A divisão da sala por áreas incentivava as crianças a novas descobertas, favorecendo as interações e comunicações entre as crianças. A diversidade e riqueza dos materiais era uma mais-valia para este envolvimento.

No jardim-de-infância, existiam dois ateliers, um mais definido e concreto onde haviam vários livros e outro que foi transformado por nós num espaço onde existiam instrumentos musicais, e vários jogos. Segundo Gandini (2012, p. 22) o atelier deve ser um lugar para pesquisar novas motivações e teorias das crianças, um lugar onde se exploram diversos instrumentos, técnicas e materiais. O atelier auxilia as novas experiências que através das conexões e relações que se estabelecem no espaço potenciam o seu desenvolvimento. Uma vez mais é atribuída uma grande importância aos materiais que são vistos segundo Gandini (2012, p.32) “como veículos para expressar e comunicar e fazem parte do tecido das experiências e processos de aprendizagem das crianças.”

Os espaços no jardim-de-infância são diversos, cabendo ao educador adequar os espaços às necessidades das crianças, pois o meio social é um fator preponderante no desenvolvimento da criança. Não nos podemos esquecer que à medida que as crianças vão crescendo estabelecem relações mais complexas, as suas necessidades físicas, sociais e intelectuais modificam-se, levando também a modificações no meio em que estão inseridas.

A organização dos espaços interfere significativamente nas aprendizagens das crianças. Quanto mais o espaço for desafiador e promovedor de atividades entre as crianças mais significativas serão

as aprendizagens. Uma coordenada articulação entre os variados espaços enriquece a aprendizagem das crianças, permitindo a exploração de diferentes materiais em diferentes contextos.

Capítulo IV – A avaliação na Educação Pré-Escolar: Implementação do Sistema de Acompanhamento das Crianças

“ O SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças) é um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação das práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular”(Portugal, 2010, p.74).

Enquanto estagiaria tive sempre uma atitude observadora, e com o decorrer do estágio deparei-me com situações que me chamaram atenção. Assim, como observadora avalio os vários comportamentos/attitudes que devido à sua essência muitas vezes adequados ou não, requerem intervenção.

No decorrer do estágio foi-nos proposto por uma docente da Escola Superior de Educação, ligada à prática pedagógica, aderir a uma plataforma *online*, designada de Colabor@ que tinha como objetivo auxiliar-nos na implementação do SAC, avaliando as crianças/contextos educativos. Este possibilitou ainda a troca de experiências e informações, assim, como responder a dúvidas que nos surgissem, através da interação com colegas e professoras.

Foi-nos então colocado o desafio de avaliar as crianças no decorrer do estágio através de um novo instrumento de avaliação: o SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças).

Segundo Grabiela Portugal, “O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) oferece ao educador uma base para avaliação e desenvolvimento do currículo na sua prática quotidiana, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação/envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças como dimensões norteadas de todo o processo”(Portugal, 2010, p.74).

O SAC foi inspirado em “*A process-oriented child monitoring system for young children*” (Laevers et al., 1974) e na versão “*Un ciclo de reflexión y acción sobre el bienestar y el involucramiento como pautas en la educación inclusiva*” (Van Sanden & Joly, 2000), tem ainda inspiração a abordagem experiencial em educação (Laevers & Van Sanden, 1997; Laevers, 1993; 1998). Este tem em consideração as orientações curriculares para a educação pré-escolar portuguesas (OCEPE), as características de cada jardim-de-infância, as dimensões processuais (implicação e bem-estar emocional experienciados pelas crianças), os objetivos educativos assim, como a participação da criança na avaliação e desenvolvimento do currículo.

Como preconiza Gabriela Portugal, a utilização adequada do SAC permite ao educador, “obter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral; identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada; e perceber aspetos que requerem intervenções específicas.” (Portugal, 2010, p.74).

O SAC é uma ferramenta que ajuda o educador orientando-o na resolução de problemas e elevando a qualidade educativa a vários níveis, para o grupo em geral, como para as crianças em particular, conduzindo a avaliação dos resultados das ações ou iniciativas, tudo isto relacionado com a implicação, bem-estar e desenvolvimento (Portugal, 2010).

O SAC compreende três fases, respetivamente cada ciclo de observação/avaliação, reflexão e ação, direcionando-se em dois percursos, um relativamente ao contexto e grupo de crianças em geral e outro direcionado a crianças individuais. O SAC possui ainda uma ficha inicial de identificação do jardim-de-infância, grupo de crianças e educador(a) assim, como da caracterização geral do contexto do jardim-de-infância.

A fase 1, da avaliação, realiza-se um diagnóstico geral da situação atual do grupo (Ficha 1g), tendo em conta os níveis de bem-estar e de implicação (indicadores processuais de qualidade), esta fase compreende ainda a Ficha 1i, que possibilita identificar situações-problemas ou preocupações que requerem atenção permitindo recolher informações para também para seguir para a fase seguinte.

Como cada criança é considerada individualmente assim, atribui-se um nível a cada criança, esta atribuição é realizada através de cores, o vermelho, identifica as crianças que suscitam preocupações em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos – 1 ou 2); laranja assinala as crianças que parecem funcionar em níveis “mornos” ou médios (3) de implicação e bem-estar, este assinala ainda crianças que suscitam dúvidas (?) e dificuldades em perceber o seu funcionamento, e assim atribuir-lhes um nível; verde, identifica as crianças que parecem usufruir bem da permanência no jardim-de-infância (níveis altos – 4 ou 5),

A fase 2 inclui análise e reflexão, a Ficha 2g dirigida ao contexto educativo e ao grupo em geral e a Ficha 2i dirigida às crianças individualmente.

A fase 3, dirigida à definição de objetivos e de iniciativas, tendo em consideração a oferta educativa, o clima de grupo, o espaço para iniciativa, a organização, o estilo do adulto, entre outras possibilidades.

Estas três fases estão interligadas, após a fase 3 recomeça-se um novo ciclo realizando-se as três fases novamente.

Como está preconizado no SAC, Leavers e Moons (citado por Portugal, 1997) propõem dez estratégias orientadoras para promover a implicação e bem-estar emocional no contexto educativo. Segundo Gabriela Portugal (2010) na concretização destes dez pontos de ação importa nunca descurar as características do contexto, as limitações e

potencialidades de cada situação e as consequências das intervenções para as crianças.

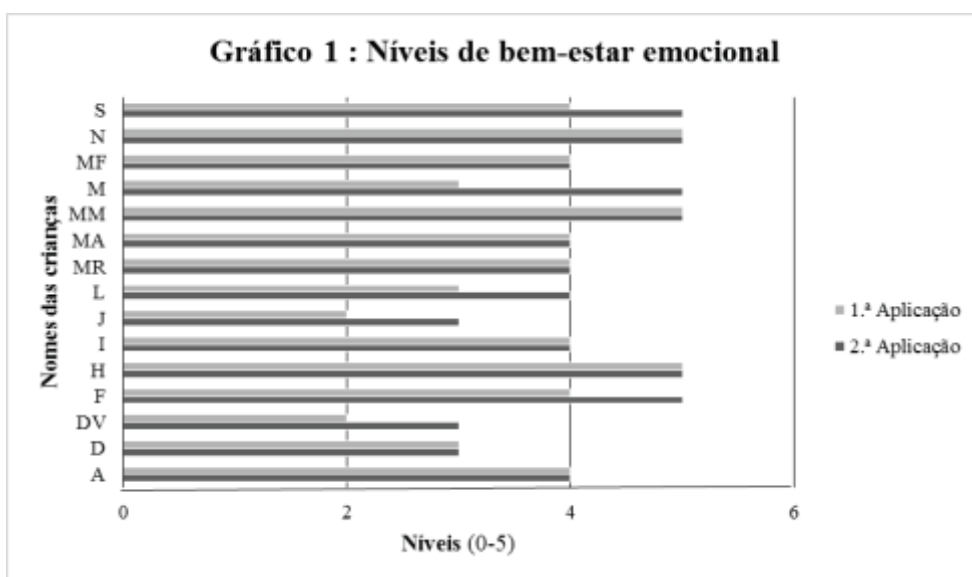
Esses dez pontos de ação concretizam-se em: repartir o espaço da sala em cantos ou áreas de atividades atraentes (no mínimo, 5 áreas); atualizar o equipamento desses espaços, substituindo materiais pouco atrativos por outros mais interessantes; introduzir materiais e atividades novos e não convencionais; observar as crianças, sondar os seus interesses, ouvir a sua opinião, conceber e apresentar atividades adequadas; multiplicar as intervenções que aumentem a implicação através de estímulos interessantes e enriquecedores; alargar a livre iniciativa da criança fazendo recurso, simultaneamente, a regras razoáveis, entendimentos conjuntos e uma organização clara e previsível; examinar a relação com cada criança, bem como a relação entre as crianças, e procurar melhorá-la; promover atividades que ajudem as crianças a explorar o mundo dos comportamentos, sentimentos, relações e valores; reconhecer as crianças com dificuldades sociemocionais e ajudá-las através de intervenções apropriadas; e reconhecer as crianças com dificuldades de desenvolvimento e ajudá-las através de interações que aumentem a implicação.

Todas estas estratégias permitem ao educador responder de forma eficaz a adversidades que vão surgindo nos vários contextos educativos.

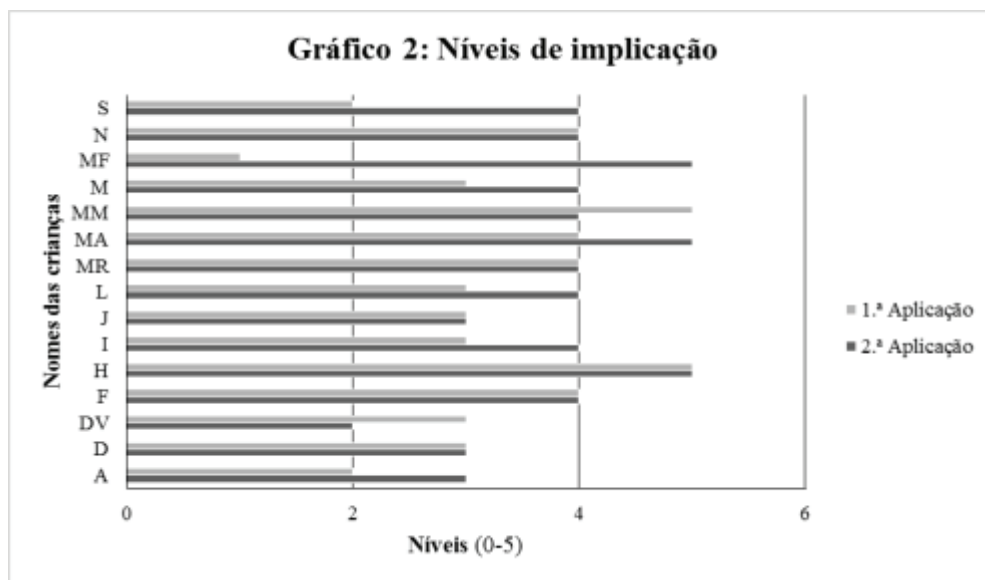
Durante o estágio implementei o SAC apenas na fase 1, aplicando a ficha 1g em dois momentos distintos (apêndice nº7), e na fase 2, aplicando a ficha 2g (apêndice nº8), o SAC permitiu-me perceber e conhecer melhor as crianças. Foi uma ferramenta essencial para melhorar a minha observação e reflexão. A primeira fase, a implementação da ficha 1g onde atribui níveis às crianças mediante os seus comportamentos, atitudes, características e preferências, observei o grupo

de quinze crianças e procurei compreender os níveis de implicação e bem-estar emocional em diferentes situações.

Seguidamente apresento os gráficos (gráfico 1 e 2) que permitem verificar diferenças e/ou semelhanças nas duas aplicações da ficha 1g.



Através do gráfico nº 1 pode concluir-se que a maioria das crianças manteve os níveis de bem-estar face aos dois momentos de aplicação. Enquanto as crianças S, M, L, J, F e DV demonstraram um aumento nos níveis de implicação. As restantes crianças demonstraram o mesmo nível em ambas as aplicações.



Como comprovado através do gráfico nº 2, verifica-se variações nos níveis.

Fazendo uma comparação entre os dois gráficos, conclui-se que algumas crianças apresentaram alterações dos níveis da 1ª para a 2ª aplicação, devido a que esta aplicação foi realizada em diferentes situações. Destaca-se a criança MF que numa 1ª aplicação tinha um nível de implicação baixo, mas devido à situação da 2ª aplicação este aumentou. Muitas vezes o que se encontra inerente a estas oscilações de níveis são as suas preferências pelo tipo de atividade em questão. Mas é notório que as crianças quando motivadas e envolvidas nas suas brincadeiras preferidas apresentam níveis mais altos, quer de implicação como de bem-estar, e isso foi observado com facilidade. A criança H evidencia-se em ambos os gráficos pois, mantém os seus níveis de implicação e bem-estar altos, independentemente da atividade ou brincadeira que desenvolveu, indicando assim o ambiente positivo vivido no jardim-de-infância. Aliás todas as crianças quase sempre evidenciam

níveis médios ou altos de bem-estar, e através da minha observação foi visível que se sentem bem no jardim-de-infância, seguras, num ambiente confortável e positivo e isso influencia positivamente o seu processo de aprendizagem.

A segunda fase, a ficha 2g, tem como objetivo orientar a análise e reflexão da organização do ambiente educativo, analisando assim as observações da ficha 1g, de forma a encontrar justificações para os níveis de implicação e bem-estar das crianças, proporcionada ainda informações que apoiem a tomada de decisões no sentido da adequação e melhoria das condições e intervenções educativas oferecidas. A aplicação desta ficha veio confirmar o que eu já tinha observado, o ambiente agradável e positivo que se vive no grupo, e mais uma vez escutar as crianças ouvir os seus interesses e opiniões tornou-se muito gratificante e enriquecedor para mim.

Este processo de observação e registo apesar de ser demorado e despende algum tempo foi bastante enriquecedor, e sem dúvida uma aprendizagem significativa. Poder observar, escutar e interpretar as crianças, tendo em atenção os seus níveis de implicação e bem-estar, foi uma maneira de ampliar o meu poder de observação e reflexão, dando assim uma resposta mais adequada a situações ou comportamentos que surgem no dia-a-dia do jardim-de-infância. O SAC demonstrou ser uma ferramenta de trabalho que me fez crescer nesta fase de formação inicial, e seguramente será um instrumento fundamental para a minha prática futura.

Capítulo V – Investigação

O objetivo da investigação intitulada “Porque que as crianças vêm ao jardim-de-infância?” é escutar as vozes das crianças, tendo em conta os seus interesses e opiniões e como estes influenciam o seu dia-a-dia no jardim-de-infância. Escutar as vozes das crianças é um meio de (re) construção do conhecimento acerca da infância, sendo uma forma de obter informação relacionada com as suas experiências diárias a vários níveis (Oliveira-Formosinho, 2008).

Para este tipo de investigação é importante ter presente o conceito de criança ativa e com iniciativa, uma criança possuidora de uma voz própria que leva a cabo a sua participação. Nesta perspetiva a criança é considerada como coconstrutora do seu conhecimento, identidade e cultura (Dahlberg, Moss e Pence, citados por Kinney, 1999). A participação da criança envolve-a num diálogo democrático e na tomada de decisões, transformando a ação pedagógica num atividade compartilhada (Oliveira-Formosinho, 2009).

Os participantes desta investigação foram as 15 crianças do grupo de 3 anos, o grupo dos “caracóis”, com que estagiei ao longo do último ano. Esta experiência foi muito importante para mim e enriquecedora, uma vez que ao acompanhar todo o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento foi interessante ver qual o significado das várias experiências que decorriam durante o dia-a-dia tinham para elas. Pois, tendo como referencia as OCEPE (1997) onde a criança é reconhecida como um sujeito do processo educativo, onde a criança valoriza os seus saberes e conhecimentos como fundamento de novas aprendizagens, cabe-nos a nós, enquanto educadores acompanhar e apoiar todo este processo de aprendizagem.

Na realização desta investigação, a metodologia usada compreendeu 4 fases. Numa primeira fase comecei por formular as

questões que coloquei às crianças, tendo em atenção que estas fossem claras e de fácil perceção. Seguidamente realizei as entrevistas, que foram áudio-transcritas (apêndice nº 9). Inerente à imagem da criança como um ser com competência cognitiva, moral, social, emocional e relacional (Oliveira-Formosinho, 2005) está a crença na competência da criança, em compreender, refletir, dar respostas válidas e participar ativamente no processo de aprendizagem. A criança deve ser ouvida, transmitindo as suas opiniões, necessidades, desejos, para mais facilmente o educador poder atuar de acordo com cada criança.

Quando realizei as entrevistas, semi estruturadas, parti deste princípio, em que a criança é ativa e competente, por isso capaz de realizar uma entrevista. Ao utilizar este tipo de entrevistas consegui aproximar-me mais das crianças, compreender melhor as suas opiniões sobre o que vivem diariamente no jardim-de-infância e como se envolvem nestas experiências, pois “as entrevistas representam uma excelente oportunidade para os professores discutirem com as crianças, numa situação natural, informações relevantes sobre as suas experiências quotidianas” (Shores e Grace, citados por Oliveira-Formosinho, 2001).

As entrevistas foram realizadas a pares, onde cada criança teve oportunidade de escolha a quem se queria juntar. As mesmas decorreram num espaço calmo e reservado da instituição, para que desta forma não houvesse interrupções nem agitações que interferissem na entrevista. Sendo a entrevista realiza no ambiente de jardim-de-infância favoreceu o processo da entrevista, pois muitas vezes a criança estabelece relações entre várias situações que aconteceram num determinado espaço.

As perguntas estavam organizadas de forma flexível, pois, ao conduzir o diálogo e sempre que achava pertinente, introduzi novas questões. Para enriquecer a entrevista solicitei a cada criança que

desenhasse o que é para ela um dia no jardim-de-infância (apêndice nº10).

Após finalizadas as entrevistas e transcritas, recorri a um processo de categorização para seleccionar (de forma qualitativa) os dados das mesmas.

A categorização consiste na codificação do texto em categorias que ser interpretadas através de tabelas ou quadros. Este processo faz com que o texto seja reduzido procurando uma identificação e codificação das unidades de análise presentes no texto (Máximo-Esteves, 2008).

Como estava a trabalhar em parceria com a minha colega de Mestrado, realizamos uma partilha de informação, e concluímos que muitas categorias eram idênticas. Assim, decidimos enriquecer a nossa investigação partilhando e comparando ambos os grupos.

Por fim, analisei e interpretei as categorias que selecionei, tirando algumas ilações sobre o que cada criança pensava relativamente à investigação.

No total foram quatro as questões colocadas às crianças. Como já referi anteriormente todas questões eram claras e de fácil perceção, facilitando a resposta curta, sendo que as respostas das crianças coincidiam na maioria, havendo crianças que deram mais do que uma resposta à mesma questão.

Tabela 1 -Questão nº1

Gostas de vir ao jardim-de-infância?		
Categorias	Crianças da sala dos “caracóis”	Crianças da sala dos “leões”

As crianças gostam de vir ao JI. “Sim” “Gosto”	15	14
Número de crianças	15	14
Número de respostas	15	14

Tabela 2 – Questão nº 2

Porquê?		
Categorias	Crianças da sala dos “caracóis”	Crianças da sala dos “leões”
As crianças gostam da escola “O JI é bonito” “Porque gosto”	6	3
As crianças gostam de explorar o quintal “Gosto dos baloiços” “Gosto de ver árvores” “Porque há muitas árvores e folhas”	1	3
As crianças gostam de realizar atividades lúdicas “Gosto de pintar” “Gosto de brincar” “Fazer jogos” “Porque gosto de brincar, brincar em todo o lado”	7	8
As crianças gostam do material lúdico e das recompensas que encontram no JI	3	3

“Tem brinquedos” “Há chupas”		
As crianças simplesmente gostam. “Porque sim” “Porque tenho de vir”	5	5
As crianças gostam de realizar atividades de rotina diária “Gosto de dormir”	1	0
Número de crianças	15	14
Número de respostas	23	23

Tabela 3 – Questão nº 3

Porque é que vens ao jardim-de-infância?		
Categorias	Crianças da sala dos “caracóis”	Crianças da sala dos “leões”
As crianças vêm ao JI, porque gostam e para estarem com os amigos “Porque gosto” “Porque os amigos estão cá” “Porque gosto tanto” “Gosto dos meus amigos”	3	4
As crianças vêm ao JI para brincar e utilizar o material lúdico que o mesmo dispõe “Brincar com brinquedos”	5	5

“Ver livros”		
“Porque gosto de brincar”		
“Porque gosto de fazer construções grandes”		
As crianças vêm ao JI para aprender		
“Para aprender”		
“Para desenhar”	4	5
“Para aprender coisas”		
As crianças vêm ao JI, porque pertencem ao mesmo		
“É uma escola”		
“Sou desta escola”	4	3
“Porque gosto do meu jardim”		
As crianças não sabem porque vêm ao JI		
“Não sei”	1	3
Número de crianças	15	14
Número de respostas	17	20

Tabela 4 – Questão nº 4

O que mais gostas de fazer no jardim-de-infância?		
Categorias	Crianças da sala dos “caracóis”	Crianças da sala dos “leões”
As crianças preferem brincar e realizar atividades livremente	10	15

“Imitar histórias” “Aos animais” “Nos cantinhos” “À apanhada” “Às escondidas” “Coisas que nós decidimos” “Pintar e desenhar” “ Ver livros, e jogos de mesa” “Brincar no tapete” “Fazer desenhos”		
As crianças preferem explorar o quintal “Brincar na rua” “Apanhar flores” “Correr” “ Gosto de andar no carro do quintal” “Andar nos baloiços” “Gosto da horta”	4	5
As crianças preferem realizar atividades de rotina diária “Comer” “Gosto de lavar os dentes” “Gosto de dormir e lanchar”	4	5
As crianças gostam de realizar as	0	1

atividades decorrentes dos projetos “Gosto de fazer o corpo humano” “Aprender sobre o planeta Terra”		
As crianças gostam de brincar com os amigos “Gosto de brincar os meus amigos”	2	0
Não responderam	0	1
Número de crianças	15	14
Número de respostas	20	26

Tabela 5 – Questão nº 5

Quem decide o que acontece no jardim-de-infância?		
	Crianças da sala dos “caracóis”	Crianças da sala dos “leões”
As crianças afirmam que quem decide o que acontece no JI são os adultos “A educadora” “Os adultos e crescidos” “A auxiliar” “As mães e os papás”	13	8
As crianças afirmam que quem decide o que acontece no JI são as crianças “Os meninos” “Eu”	2	2
As crianças afirmam que ninguém	0	1

decide o que acontece no JI		
“Ninguém”		
As crianças não sabem quem decide o que acontece no JI	0	4
“Não sei”		
As crianças afirmam que quem decide o que acontece no JI são as crianças e os adultos	0	1
“Os meninos e as professoras”		
Número de crianças	15	14
Número de respostas	15	16

Ao analisar as respostas obtidas nas diferentes categorias conclui que estas correspondiam às minhas expectativas iniciais deste grupo de crianças. Pois, sendo um grupo de 3 anos no início surgiu alguma dúvida se conseguiram corresponder ao objetivo principal, responder às questões, mas conhecendo o grupo, o seu desenvolvimento e autonomia sempre acreditei que eles iam surpreender. Como era esperado houve crianças que responderam de uma forma mais detalhada, desenvolvendo o porquê das respostas, e houve outras crianças com respostas mais curtas, não justificando as suas preferências, algumas crianças responderam mesmo “não sei”, em caso de dúvida.

Indo ao encontro das questões colocadas, na primeira questão foi visível que todas as crianças gostavam de ir ao jardim-de-infância, sendo que a grande maioria (8 crianças) gosta de vir ao jardim-de-infância para realizar atividades lúdicas, como o pintar, o brincar, fazer jogos.

Quando são inquiridas sobre o porque de virem ao jardim-de-infância, as crianças mais uma vez elegem as atividades lúdicas e o uso do material que dispõe como preferência (5 crianças), sendo que a noção

de aprender está bem presente (4 crianças) assim como, o jardim-de-infância é um espaço que lhes pertence, onde se sentem bem e por isso gostam de o frequentar (4 crianças).

Relativamente ao que as crianças mais gostam de fazer no jardim-de-infância, a grande maioria (10 crianças) prefere brincar e realizar atividades livres, como explorar as áreas da sala de atividades.

Na última questão colocada, sobre quem decide o que acontece no jardim-de-infância, cerca da maioria das crianças (13 crianças) afirmaram que são os adultos a decidir o que acontece, as restantes crianças (2 crianças) afirmaram que esta decisão é tomada por elas.

Realizando uma comparação entre as respostas obtidas das crianças da sala dos “caracóis”, e das crianças da sala dos “leões”, conclui-se que existem alguns pontos em comum, mas as diferenças também são bem evidentes.

As crianças da sala dos “caracóis” apenas utilizam a justificação “não sei” numa única questão, enquanto que as crianças da sala dos “leões” a utilizam com mais frequência, isto sugere que existem crianças que justificam mais as suas respostas que outras. No entanto, ambos os grupos demonstram um grande gosto por atividades lúdicas, e dão grande preferência ao brincar, quer no contexto de sala de atividades, como no exterior. Somente, no grupo dos “caracóis” foi justificado que gostam de vir ao jardim-de-infância para brincar com os amigos, esta resposta veio afirmar o que sempre observei, uma grande união e afetividade existente no grupo.

A questão nº5 foi onde se destacou uma maior diferença de respostas nos grupos. Pois, ao nível de toma de decisões, os “caracóis” na sua maioria (13 crianças) nomeiam os adultos, enquanto as restantes (2 crianças) afirmam que são elas que decidem o que acontece no jardim-

de-infância. Por outro lado, os “leões” distribuem essa tarefa por eles próprios (2 crianças), também por os adultos (8 crianças), e existe uma criança que atribui a tomada de decisão às duas partes, crianças e adultos (1 criança).

Como já referi anteriormente, de forma a enriquecer a investigação, solicitei às crianças que realizassem um desenho do que era para elas um dia no jardim-de-infância, este desenho foi realizado no mesmo contexto onde a entrevista decorreu, e escolhi que fosse antes da entrevista áudio começar.

No geral todas as crianças desenharam o que foi pretendido, assim como nas entrevistas áudio, umas expandiram mais a sua imaginação e outras não. Algumas crianças desenharam acontecimentos do momento, isto é, do preciso dia em que a entrevista decorreu, outras crianças desenharam acontecimentos que ocorriam durante a semana, atividades como a música, a piscina, ou até mesmo atividades de rotina, como por exemplo a chegada ao jardim-de-infância, se vinham com o pai, de carro, de mota, durante a realização dos desenhos foi notável que as crianças relembavam objetos, pessoas ou espaços aos quais atribuíam grande significado e nos quais vivenciam experiências enriquecedoras.

Um outro aspeto que considerei interessante nos desenhos realizados é a forma como eles transparecem os seus sentimentos para os desenhos. Existiram algumas crianças que ao desenharem um dia no jardim-de-infância, desenharam casas, com janelas, com portas, o portão de entrada, isto demonstra e mesmo pelas conversas durante a realização do desenho, entre os pares e comigo, que eles veem no jardim-de-infância um local seguro, confortável, como se fosse a “sua casa”, onde se sentem bem e comprovado pelas respostas às questões onde gostam muito de estar.

Tal como Oliveira-Formosinho afirma “a criança aprende no contexto” (2007, pág.70), durante as entrevistas isso foi bem visível, as crianças relevaram que conhecem as características do contexto educativo onde estão inseridas, pois descrevem, analisam e interpretam esse contexto. Revelaram também uma grande competência ao falar sobre o que vivenciam diariamente.

Depois de escutar as crianças da sala dos “caracóis”, analisando e refletindo sobre as várias conclusões anteriormente identificadas, concluo que as opiniões e interesses das crianças se interligam. É perceptível o grande gosto que tem por vir ao jardim-de-infância, pelas atividades, pelo material e espaço que tem disponível.

A atividade de preferência das crianças é o brincar, quer na sala de atividades, nas áreas, como no espaço exterior, o quintal (o excelente espaço exterior motiva a entusiasma as crianças a novas descobertas, e por isso, sucessivas aprendizagens). A rotina que se estabelece durante o dia, de uma forma flexível, proporciona às crianças momentos de satisfação e alegria.

O grande desafio colocado foi escutar as crianças, o que têm para nos dizer e transmitir, tornando essas falas em potenciadores da transformação do contexto educativo. Pois, através da observação, da escuta e da negociação consegue-se realizar melhorias no ambiente educativo e na pedagogia utilizada, contribuindo para o desenvolvimento individual de cada criança.

Considerações finais

Este relatório reflete o meu percurso de estágio ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, demonstra a minha prática pedagógica, os desafios colocados desde o início, as inseguranças e a forma como conquistei e alcancei todos os objetivos ao longo destes meses.

Todo este processo foi bastante enriquecedor para mim. Pois a possibilidade de interagir com um modelo curricular específico, contatando com a realidade de uma instituição, vivenciando as rotinas e atividades aproximou-me mais da minha prática, tornando-me uma profissional reflexiva.

Quando iniciei o meu estágio senti necessidade num primeiro momento de criar relações com o grupo. Pois, proporcionar momentos de conforto e segurança são o primeiro passo para desenvolver um bom trabalho. Através de pequenas conversas informais e de situações quotidianas consegui perceber os interesses e necessidades das crianças que se tornaram cruciais no desenvolvimento do projeto.

O projeto que desenvolvi em conjunto com as minhas colegas de mestrado foi o desafio que considerei como ponto essencial no meu estágio. Este permitiu valorizar vários aspetos que se tornaram bastante significativos para a minha aprendizagem, como o trabalho em equipa e a importância de escutar as crianças.

Acompanhar o início de um projeto, o seu desenvolvimento e o fim foi uma experiência completamente marcante no meu percurso enquanto estagiária. Como futura profissional, ao ser-me dada a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento de cada etapa fez-me

perceber que é essencial ter em consideração a individualidade de cada criança, assim como, o seu desenvolvimento.

Cada criança por si só possui um vasto campo de interesses e motivações que fazem com que o projeto se desenvolva. Muitas vezes definir datas num projeto é complicado devido exatamente a isso. Ao longo do nosso projeto diariamente que verificamos que devíamos ter tido mais tempo para aprofundar determinados temas. Mas o essencial foi desenvolvido e as expectativas enquanto estagiária superadas.

As várias experiências proporcionadas pelo estágio completaram a minha formação académica e ampliaram os meus horizontes no que constitui a ideia de profissional da educação.

Referências bibliográficas

- Barbosa, M. e Horn, M. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Artmed. Porto Alegre.
- Bento, M. (2013). Brincar e pisar o risco. *Cadernos de educação de infância, n° 98*. Associação de Profissionais de Educação de Infância. Lisboa. Pág. 18-21.
- Edwards, C. e Gandini, L. e Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Editora Artes Médicas Sul Ltda. Porto Alegre.
- Gandini, L et al. (2012). *O papel do ateliê na educação infantil: inspiração de Reggio Emilia*. Penso. Porto Alegre.
- Hohmann, M. e Weikart, D.P. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, amoras: a organização dos espaços na educação infantil*. Artmed. Porto Alegre
- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Kinney, L. e Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças*. Artmed. Porto Alegre.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica de investigação-ação*. Porto Editora. Porto.

Ministério da educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Lisboa.

Ministério da educação. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Ministério da educação. Departamento de Educação Básica. Lisboa

Moyles, Janet R. et al. (2006). *A excelência do brincar*. Artmed. Porto Alegre.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto e M.A. Pinazza (orgs), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 13-36). Artmed. Porto Alegre.

Oliveira, B. (org) et al. (2000). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. 2ª edição, Editora vozes. Petrópolis.

Oliveira-Formosinho, J. (org), Lino, D. e Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. 3ª edição, Porto Editora. Porto.

Oliveira, V. (2000). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Editora vozes. Brasil.

Portugal, G. e Laevers F. (2011). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora. Lisboa.

Santos, S. e Cruz, D. (2000). *Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche*. 2ª edição, Editora vozes. Petrópolis.

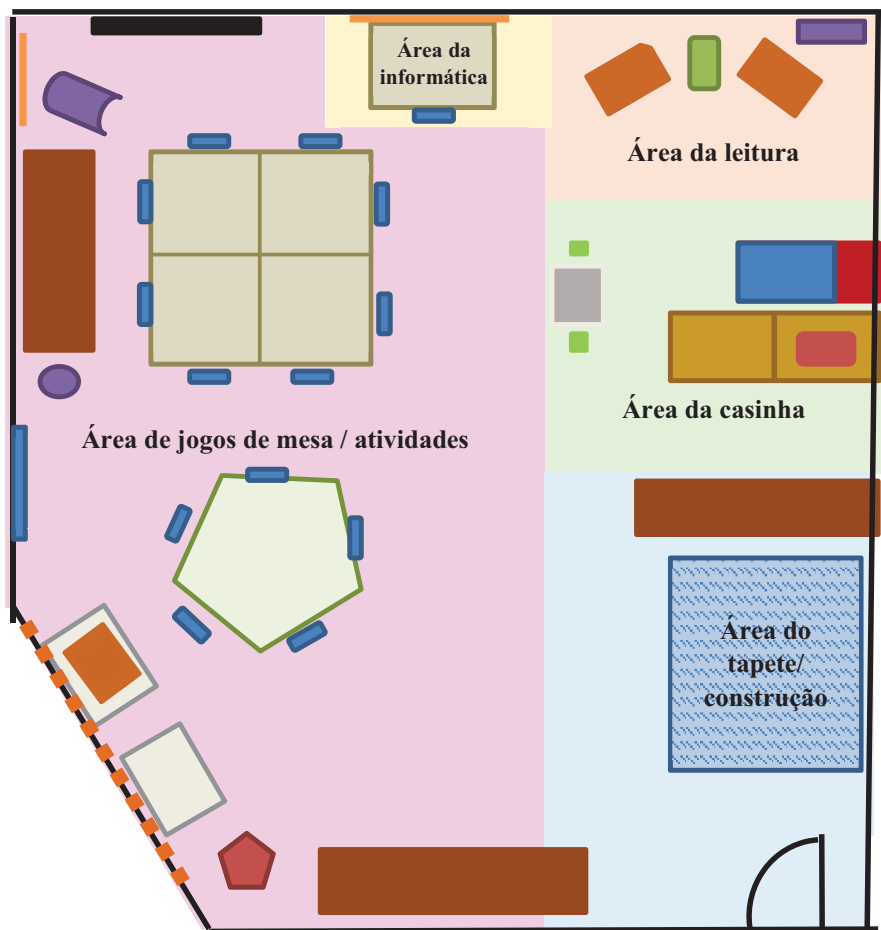
Spodek, B. e Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artmed. Porto Alegre.

Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de educação de infância, nº 98*. Associação de Profissionais de Educação de Infância. Lisboa. Pág. 11-13.

Apêndices

Apêndice 1

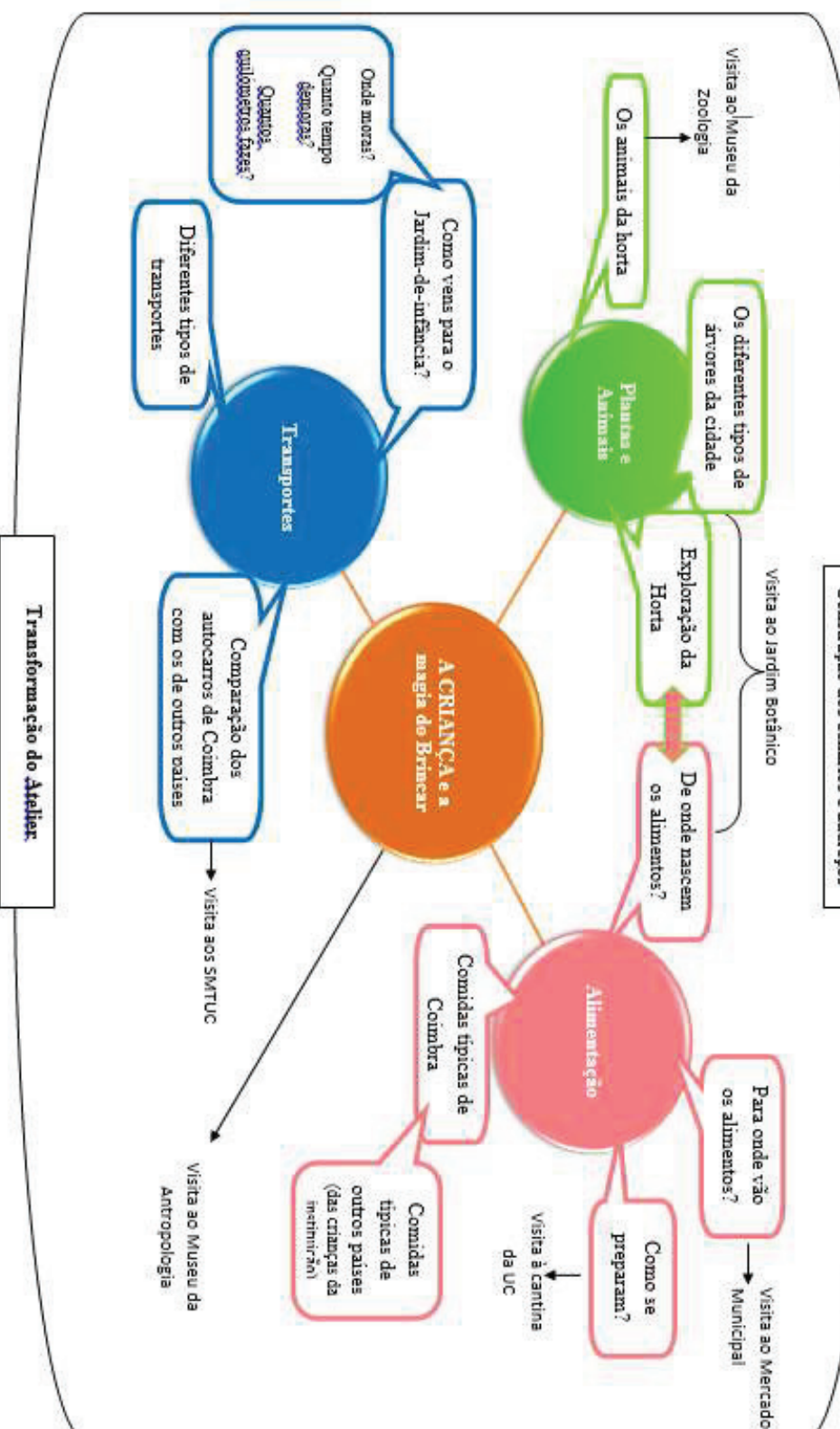
Organização da sala de atividades



Apêndice 2

Várias vidas, uma Cidade,

Construção de brinquedos reciclados
Construção dos cenários e adereços



Apêndice 3

Planificações

Projeto/ Ponto de Partida	Área/Espaço	Organização do Grupo	Objetivos	Estratégias/Atividades	Avaliação
Lançamento do Projeto	Salão Salas de atividades	GG	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ativar a capacidade de concentração e observação; ○ Fazer ouvir as necessidades e interesses das crianças; ○ Proporcionar momentos de cooperação e respeito pela opinião de cada criança; ○ Estimular a linguagem oral; ○ Envolver as famílias nas aprendizagens das crianças. 	<p>Visionamento da mensagem do Wally</p> <p>Descoberta e exploração dos objetos deixados pelo Wally</p> <p>Partilha das vivências e conhecimentos de cada criança</p> <p>Mensagem para as famílias investigarem em casa (chanfana de Coimbra, migas de nabças de Coimbra, pastéis de Santa Clara; penas brancas; número dos autocarros)</p>	<p>Observação</p> <p>Diálogo</p> <p>Registo fotográfico</p> <p>Documentação</p>
Divisão dos grupos	Salas de atividades	GG	<ul style="list-style-type: none"> ○ Apresentar oralmente as novas descobertas; ○ Evidenciar os interesses individuais; ○ Agrupar por interesses e necessidades. 	<p>Partilha das descobertas realizadas em família</p> <p>Organização dos grupos (alimentação, transportes, plantas e animais)</p>	<p>Observação</p> <p>Diálogo</p> <p>Documentação</p>
Preparação da visita ao Jardim Botânico	Diferentes espaços	PG	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fomentar a inserção das crianças em grupos diversos; ○ Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; ○ Fazer ouvir as crianças relativamente às suas expectativas, interesses e curiosidades; ○ Promover o respeito pela opinião uns dos outros; ○ Revelar curiosidades acerca do Jardim Botânico. 	<p>Conhecimento dos interesses e necessidades das crianças por grupos</p> <p>Preparação da visita ao Jardim Botânico</p>	<p>Observação</p> <p>Diálogo</p> <p>Documentação</p>

Planificação 1ª semana

Projeto/ Ponto de Partida	Área/Espaço	Organização do Grupo	Objetivos	Estratégias/Atividades	Avaliação
Alimentação Animais e plantas Transportes	Jardim Botânico Sala de atividades	GG	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir novos conhecimentos, através da exploração, do meio envolvente; Fazer ouvir as curiosidades das crianças; Estimular a linguagem oral; 	Visita e descoberta do Jardim Botânico Análise das descobertas e novos conhecimentos realizados no Jardim Botânico	Observação Diálogo Registo fotográfico Documentação
Transportes	Diferentes espaços	PG	<ul style="list-style-type: none"> Identificar diferentes meios de deslocação; Estimular a noção espacial e temporal (casa-JD); Promover a linguagem oral e o diálogo entre o grupo; Envolver as famílias nas descobertas da criança 	Recolha dos diferentes meios para chegar ao jardim-de-infância e voltar para casa Levantamento das moradas de cada um	Observação Diálogo Documentação
Alimentação	Diferentes espaços	PG	<ul style="list-style-type: none"> Fazer ouvir as crianças relativamente às suas expetativas e interesses; Fomentar a multiculturalidade; Promover o respeito pela opinião uns dos outros; Envolver as famílias nas descobertas da criança 	Recordar as ideias sugeridas pelas crianças Elaboração da receita para a confeção dos pastéis de St. Clara Conhecimento das receitas tradicionais de outros países	Observação Diálogo Documentação
Animais e Plantas	Diferentes espaços	PG	<ul style="list-style-type: none"> Fazer ouvir as crianças relativamente às suas expetativas e interesses; Promover o respeito pela opinião uns dos outros 	Relembrar o objeto deixado pelo Wally “Porque é que o Wally nos terá deixado uma pena?” Recolha das expetativas das crianças	Observação Diálogo Documentação
Alimentação Animais e plantas Transportes	Quintal	GG	<ul style="list-style-type: none"> Descobrir o próximo sítio a visitar; Identificar os conhecimentos da criança acerca do tema 	Percurso na natureza com descoberta da próxima visita	Observação Registo fotográfico Diálogo Documentação

			○		
Alimentação Animais e plantas Transportes	Salas de atividades	GG	<ul style="list-style-type: none"> ○ Explorar as vivências das crianças; ○ Fazer ouvir os interesses e necessidades das crianças; ○ Preparar a visita 	Exploração dos conhecimentos prévios das crianças sobre os autocarros; Preparação da visita aos SMTUC	Observação Diálogo Documentação
Expressão Motora	Ginásio	GG	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estimular a concentração e a escuta; ○ Fazer diferentes deslocamentos e movimentos pelo espaço; ○ Expressar emoções e sentimentos; ○ Estimular a noção espacial e de tempo; ○ Desenvolver a capacidade criativa 	Narração de uma história “Um dia na cidade”	Observação Diálogo

Planificação 2ª semana

Projeto/ Ponto de Partida	Área/Espaço	Organização do Grupo	Objetivos	Estratégias/Atividades	Avaliação
Alimentação Animais e plantas Transportes	SMTUC Sala de atividades	GG	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir novos conhecimentos através da exploração do meio local; Fazer ouvir as curiosidades das crianças e os novos conhecimentos; Proporcionar momentos de partilha e de respeito entre as crianças; Estimular a linguagem oral 	Visita e conhecimento dos SMTUC Conversa sobre as descobertas e novos conhecimentos realizados nos SMTUC	Observação Diálogo Registo fotográfico Documentação
Transportes	Diferentes espaços	PG	<ul style="list-style-type: none"> Identificar diferentes meios de deslocação; Estimular a noção espacial e temporal (casa-JD); Promover a linguagem oral e o diálogo entre o grupo; Envolver as famílias nas descobertas da criança 	Recolha dos diferentes meios para chegar ao jardim-de-infância e voltar para casa Levantamento das moradas de cada um	Observação Diálogo Documentação
Alimentação	Diferentes espaços	PG	<ul style="list-style-type: none"> Fazer ouvir as crianças relativamente às suas expetativas e interesses; Fomentar a multiculturalidade; Promover o respeito pela opinião uns dos outros; Envolver as famílias nas descobertas da criança 	Recordar as ideias sugeridas pelas crianças Elaboração da receita para a confeção dos pastéis de St. Clara Conhecimento das receitas tradicionais de outros países	Observação Diálogo Documentação
Animais e Plantas	Diferentes espaços	PG	<ul style="list-style-type: none"> Fazer ouvir as crianças relativamente às suas expetativas e interesses; Promover o respeito pela opinião uns dos outros 	Relembrar o objeto deixado pelo Wally “Porque é que o Wally nos terá deixado uma pena?” Recolha das expetativas das crianças	Observação Diálogo Documentação
Alimentação Animais e plantas Transportes	Quintal	GG	<ul style="list-style-type: none"> Descobrir o próximo sítio a visitar; Identificar os conhecimentos da criança acerca do tema 	Construção de um puzzle como indutor das próximas visitas	Observação Registo fotográfico Diálogo Documentação

Alimentação Animais e plantas Transportes	Salas de atividades	GG	<ul style="list-style-type: none"> ○ Explorar as vivências das crianças; ○ Fazer ouvir os interesses e necessidades das crianças; ○ Preparar a visita 	Exploração dos conhecimentos prévios das crianças sobre os alimentos, o local de venda e o local de confecção dos mesmos; Preparação da visita ao Mercado Municipal e Cantina da UC	Observação Diálogo Documentação
Expressão Motora	Ginásio	GG	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estimular a concentração e a escuta; ○ Fazer diferentes deslocamentos e movimentos pelo espaço; ○ Expressar emoções e sentimentos; ○ Estimular a noção espacial e de tempo; ○ Desenvolver a capacidade criativa 	Narração de uma história “Um dia na cidade”	Observação Diálogo
Expressão Motora				Preparada pelas colegas de estágio de EPE+1ºCEB	

Planificação 3ª semana

Projeto/ Ponto de Partilha	Área/Espaço	Organização do Grupo	Objetivos	Estratégias/Atividades	Avaliação
Alimentação Animais e plantas Transportes	Mercado Municipal Sala de atividades	GG	<ul style="list-style-type: none"> o Adquirir novos conhecimentos através da exploração do meio local; o Fazer ouvir as curiosidades das crianças e os novos conhecimentos; o Proporcionar momentos de partilha e de respeito entre as crianças; o Estimular a linguagem oral 	Visita e exploração do Mercado Municipal de Coimbra Conversa sobre os novos conhecimentos e explorações vividas no mercado	Observação Diálogo Registo fotográfico Documentação
Alimentação Animais e plantas Transportes	Horta	GG	<ul style="list-style-type: none"> o Acompanhar a evolução dos alimentos da horta até à sua colheita; o Promover o contacto com a natureza, explorando as suas potencialidades; o Fomentar a cooperação entre as crianças através da partilha de tarefas 	Plantação na horta das sementes e transplantações compradas na visita ao mercado	Observação Diálogo Registo fotográfico Documentação
Alimentação Animais e plantas Transportes	Cantina da UC Sala de atividades	GG	<ul style="list-style-type: none"> o Adquirir novos conhecimentos através da exploração do meio local; o Fazer ouvir as curiosidades das crianças e os novos conhecimentos; o Almoçar na cantina, promovendo as inter-relações em diferentes meios; o Proporcionar momentos de partilha e de respeito entre as crianças; o Estimular a linguagem oral 	Visita e conhecimento da cantina da UC Almoço na cantina da UC Conversa sobre os novos conhecimentos adquiridos na cantina	Observação Diálogo Registo fotográfico Documentação
Alimentação Animais e plantas Transportes	Quintal	GG	<ul style="list-style-type: none"> o Partilha das aprendizagens realizadas pelas crianças nos diferentes projetos; o Promover o respeito pela escuta e opinião uns dos outros 	Partilha das descobertas e dos novos conhecimentos feitos	Observação Diálogo Registo fotográfico Documentação

Expressão Motora	Ginásio	GG	<ul style="list-style-type: none">○ Estimular a concentração e a escuta;○ Fazer diferentes deslocamentos e movimentos pelo espaço;○ Expressar emoções e sentimentos;○ Estimular a noção espacial e de tempo;○ Desenvolver a capacidade criativa	Narração de uma história “Um dia na cidade”	Observação Diálogo
Expressão Motora				Preparada pelas colegas de estágio de EPE+1ºCEB	

Planificação 4ª semana

Projeto/ Ponto de Partida	Área/Espaço	Organização do Grupo	Objetivos	Estratégias/Atividades	Avaliação
Alimentação	Diferentes espaços	PG	<ul style="list-style-type: none"> Respeitar as opiniões uns dos outros; Proporcionar momentos de partilha e de respeito entre as crianças; Conhecer e respeitar os diferentes pratos típicos do mundo; Estimular a linguagem oral 	<p>Marcação da data para a confeção dos pastéis</p> <p>Descoberta dos diferentes tipos de comida do mundo através da exploração do globo</p>	<p>Observação</p> <p>Diálogo</p> <p>Registo fotográfico</p> <p>Documentação</p>
“Projeto dos Animais”	Diferentes espaços	PG	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e partilhar conhecimentos sobre o voo das aves; Comprovar através do contato com uma experiência científica, a importância do ar para a realização do voo nas aves. 	Experiência com o ar para dar resposta à questão, “Por que é que algumas aves voam e outras não?”	<p>Observação</p> <p>Diálogo</p> <p>Registo fotográfico</p> <p>Documentação</p>
Transportes	Diferentes espaços	PG	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar momentos de partilha e de respeito entre as crianças; Conhecer a própria morada e saber enuncia-la; Fomentar a cooperação entre as crianças através da partilha de tarefas; Estimular a linguagem oral; Envolver as famílias nas descobertas e aprendizagens das crianças 	<p>Jogo das moradas: recolha das moradas</p> <p>Distinção dos diferentes tipos de transportes</p> <p>Construção do cenário para a sala de transformação: partilha de tarefas e decisão de materiais</p> <p>Descoberta dos autocarros de diferentes países</p>	<p>Observação</p> <p>Diálogo</p> <p>Registo fotográfico</p> <p>Documentação</p>
Alimentação “Projeto dos Animais” Transportes	Salão	GG	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a vida diária de um funcionário dos SMTUC; Reconhecer a realidade das pessoas que compõem a cidade; Fazer ouvir as curiosidades das crianças; Proporcionar momentos de partilha e respeito entre as crianças, e entre as crianças e os adultos; Estimular a linguagem oral 	<p>Conhecimento do dia-a-dia de um funcionário dos SMTUC</p> <p>Partilha de curiosidades e interesses das crianças</p> <p>Registo das novas descobertas</p>	<p>Observação</p> <p>Diálogo</p> <p>Registo fotográfico</p> <p>Documentação</p>

Alimentação “Projeto dos Animais” Transportes	Salas de atividades Museu de Zoologia	GG	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realizar novas aprendizagens através da exploração de locais da cidade; ○ Fazer ouvir as curiosidades das crianças; ○ Partilhar os novos conhecimentos realizados 	Preparação da visita ao Museu de Zoologia Visita ao Museu de Zoologia Conversa sobre os novos conhecimentos e descobertas feitas no museu	Observação Diálogo Registo fotográfico Documentação
Alimentação “Projeto dos Animais” Transportes	Cantina da UC Sala de atividades	GG	<ul style="list-style-type: none"> ○ Adquirir novos conhecimentos através da exploração do meio local; ○ Fazer ouvir as curiosidades das crianças e os novos conhecimentos; ○ Almoçar na cantina, promovendo as inter-relações em diferentes meios; ○ Proporcionar momentos de partilha e de respeito entre as crianças; ○ Estimular a linguagem oral. 	Visita e conhecimento da cantina da UC Almoço na cantina da UC Conversa sobre os novos conhecimentos adquiridos na cantina	Observação Diálogo Registo fotográfico Documentação
Alimentação “Projeto dos Animais” Transportes	Quintal	GG	<ul style="list-style-type: none"> ○ Partilha das aprendizagens realizadas pelas crianças nos diferentes projetos; ○ Promover o respeito pela escuta e opinião uns dos outros 	Partilha das descobertas e dos novos conhecimentos feitos	Observação Diálogo Registo fotográfico Documentação
Expressão Motora Tartarugas	Ginásio	GG	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estimular a criatividade da criança, promovendo o sentido de responsabilização através da organização de um jogo; ○ Fomentar o desenvolvimento pessoal e social da criança, estimulando a sua autonomia em jogos individuais e de grupo. 	Jogos ao ar livre - jogo da batata quente; jogo do polícia e ladrão; jogo dos bombeiros e emergências; saltar à corda. (Todos os jogos foram sugeridos pelas crianças).	Observação Diálogo Registo fotográfico

Expressão Motora Leões - Caracóis	Ginásio	GG	<ul style="list-style-type: none"> o Realizar diferentes deslocações motoras no solo; o Partilhar os novos conhecimentos; o Respeitar o espaço; o Ouvir os outros com respeito; o Compreender a noção de espaço 	Realização de um percurso com a partilha dos novos conhecimentos das crianças.	Observação Diálogo Registo fotográfico
--------------------------------------	---------	----	--	--	--

Planificação 5ª semana

Projeto/ Ponto de Partida	Área/Espaço	Organização do Grupo	Objetivos	Estratégias/Atividades	Avaliação
Alimentação Animais Aquáticos, Terrestres e Aéreos	Museu de Antropologia Sala de atividades	GG	<ul style="list-style-type: none"> Realizar novas aprendizagens através da exploração de locais da cidade; Fazer ouvir as curiosidades das crianças; Partilhar os novos conhecimentos realizados 	<p>Visita ao Museu de Antropologia</p> <p>Conversa sobre os novos conhecimentos e descobertas feitas no museu</p>	<p>Observação Diálogo Registo fotográfico Documentação</p>
Alimentação Animais Aquáticos, Terrestres e Aéreos	Salaão	GG	<ul style="list-style-type: none"> Confeccionar pastéis de Sta. Clara a partir das receitas recolhidas em família; Realizar o registo gráfico e escrito da receita; Partilhar os novos conhecimentos adquiridos 	<p>Confeção dos pastéis de Sta. Clara pelas crianças</p> <p>Degustação dos pastéis de Sta. Clara</p> <p>Registo gráfico da receita e sua confeção</p>	<p>Observação Diálogo Registo fotográfico Documentação</p>
Aquáticos, Terrestres e Aéreos	Diferentes espaços	PG	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar momentos de partilha e de respeito entre as crianças; Conhecer a própria morada e saber enunciá-la; Estimular a linguagem oral; Envolver as famílias nas descobertas e aprendizagens das crianças 	<p>Jogo das moradas</p> <p>Jogo com os autocarros dos diferentes países</p>	<p>Observação Diálogo Registo fotográfico Documentação</p>
Alimentação Animais Aquáticos, Terrestres e Aéreos	Diferentes espaços	GG	<ul style="list-style-type: none"> Contribuir para a transformação do atelier; Fomentar a cooperação entre as crianças através da partilha de tarefas; Proporcionar momentos de partilha e de respeito entre as crianças; Envolver as crianças na magia da transformação 	<p>Conclusão dos adereços e montagem do cenário para o atelier</p>	<p>Observação Diálogo Registo fotográfico Documentação</p>

Alimentação "Projeto dos Animais" Transportes	Quintal	GG	<ul style="list-style-type: none"> o Partilha das aprendizagens realizadas pelas crianças nos diferentes projetos; o Promover o respeito pela escuta e opinião uns dos outros 	Partilha das descobertas e dos novos conhecimentos feitos	Observação Diálogo Registo fotográfico Documentação
Expressão Motora				Preparada pelas colegas de mestrado em EPE + 1ºCEB	

Planificação 6ª semana

Apêndice 4

Trabalhos realizados ao longo do projeto



Apêndice 5

Mural do projeto “Várias vidas, uma cidade”



Apêndice 6

Acessórios para o atelier



Apêndice 7

1ª Aplicação

Colabor@
ETAPA 1 -
ESEC

AValiação DO GRUPO (IMPLICAÇÃO E BEM-ESTAR

SAC – Ficha
1G

<div> <div>Grupo: 3 anos</div> <div>N.º de adultos: 3</div> </div> <div> <div>N.º total de Crianças :15</div> <div>Data: 19.12.2012</div> </div>				
n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implcação	Comentários
1	A	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	<ul style="list-style-type: none"> - Explora um jogo de dominó com outra criança. - Desafia a outra criança, mas o seu tempo de concentração é baixo.
2	D	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	<ul style="list-style-type: none"> - Encontra-se no tapete a brincar com os animais, não está muito concentrado. - Relaciona-se com as outras crianças intervindo nos seus jogos,
3	Dv	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	<ul style="list-style-type: none"> - Presente no tapete, brinca com os animais em conjunto com outro colega, não demonstra se está feliz ou infeliz. - Interfere com os jogos dos colegas de forma a iniciar conflitos.
4	F	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	<ul style="list-style-type: none"> - Encontra-se na área da casinha. - Brinca com os outros colegas, com uma postura descontraída e entusiasmado.
5	H	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	<ul style="list-style-type: none"> - Brinca na área da casinha. - Interage com os colegas, brinca e ri muito entusiasmado.
6	I	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	<ul style="list-style-type: none"> - Encontra-se na mesa de atividades (desenho livre), atenta a tua o que a rodeia.

				- Demonstra tranquilidade e serenidade.
7	J	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	- Encontra-se sentado no tapete com um jogo de encaixe, sereno e a olhar para os colegas.
8	L	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	- Presente na mesa de atividades (desenho livre), com um olhar distante. - Mostra-se serena.
9	MR	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	- Trabalha na mesa de atividades (desenho livre) - Atenta ao que a rodeia, encontra-se neutra e relaxada.
10	MA	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	- Presente na área de leitura, observa os livros com atenção. - Está empenhada e mostra contentamento com o que faz.
11	MM	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	- Presente na mesa de jogos, explora um puzzle com ar descontraída. - Mostra-se concentrada e entusiasmada.
12	M	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	- Interage com outro colega, na exploração do dominó. - Encontra-se neutro, mas sereno.
13	MF	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	- Percorrer a sala com um carro, tenta destabilizar os colegas com uma atitude provocadora.
15	S	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	- Brinca na área da casinha, assume uma postura de dona de casa". - Levanta-se, vai brincar com os outros colegas, ri com boa disposição.

2ªAplicação

Colabor@ -
ESEC

ALIAÇÃO DO GRUPO (IMPLICAÇÃO E BEM-ESTAR

SAC – Ficha

<div> <div>Grupo: 3 anos</div> <div>N.º total de Crianças :15</div> </div> <div> <div>N.º de adultos: 3</div> <div>Data: 01.03.2013</div> </div>				
n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	AL	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	- Na área da casinha, brinca com a colega. - Mostra-se feliz com a interação.
2	D	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	- Encontra-se na mesa de atividades, a explorar com outros colegas o "jogo da memória". - Mostra-se dinâmico, mas facilmente se distrai. Nota: A educadora estava presente e explica as regras do jogo.
3	DV	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	-Na mesa de atividades a jogar o "jogo da memória". - Interage com os colegas, e rapidamente sai do lugar. Nota: A educadora estava presente e explica as regras do jogo.
4	F	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	- Presente na mesa de atividades a jogar o "jogo da memória", mostra-se feliz e entusiasmado. - Relaciona-se com os colegas na dinâmica do jogo. Nota: A educadora estava presente e explica as regras do jogo.
5	H	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	- Encontra-se na mesa de atividades a jogar o "jogo da memória". - Mostra-se bem disposto e entusiasmado. Nota: A educadora estava presente e explica as regras do jogo.
6	I	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	- Na área da leitura, a ver um livro descontraidamente. - Mostra-se feliz e satisfeita.
7	J	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	- Na mesa de atividades, explora o "jogo da memória". - Apesar de entusiasmado no início, falimente assume a postura de

				<p>"observado". Com um olhar distante.</p> <p>Nota: A educadora estava presente e explica as regras do jogo.</p>
8	L	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	<p>- Presente na mesa dos jogos, explora a plasticina. Conversa com a colega entusiasmada.</p> <p>- Está feliz e descontraída.</p>
9	MR	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	<p>- Na mesa dos jogos, explora a plasticina, fazendo algumas construções.</p> <p>- Demonstra um ar sereno e tranquilo.</p>
10	MA	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	<p>- Encontra-se no tapete, a brincar com os animais com a colega.</p> <p>- Está empenhada e mostra contentamento naquilo que faz.</p>
11	MM	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	<p>- Encontra-se no tapete, a brincar com os animais.</p> <p>- Está descontraída e entusiasmada.</p>
12	M	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	<p>- Encontra-se na mesa de atividades, a jogar o "jogo da memória".</p> <p>- Demonstra tranquilidade e bem-disposto.</p> <p>Nota: A educadora estava presente e explica as regras do jogo.</p>
13	MF	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	<p>- Presente na mesa de atividades a jogar o "jogo da memória".</p> <p>- Está empenhado e com o auxílio da educadora centra-se no objetivo da tarefa.</p> <p>Nota: A educadora estava presente e explica as regras do jogo.</p>
14	N	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	<p>- Na área da casinha, brinca e ri com a colega, interagindo.</p> <p>- Mostra-se feliz e relaxado.</p>
15	S	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	<p>- Na área da leitura, observa os livros com atenção e faz de conta que conta uma história.</p> <p>- Está satisfeita e bem-disposta.</p>

Apêndice 8

ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E DO CONTEXTO

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem? Que aspectos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>	<p>O que é preocupante? Que aspetos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> O ambiente educativo que se vive dentro da sala de atividades é muito positivo, é visível a boa relação que se estabelece entre o grupo e com os adultos, assim como a relação estabelecido com as famílias e as restantes crianças do jardim-de-infância. Todas as atividades desenvolvidas são do interesse do grupo, por isso, quando as crianças estão envolvidas nestas atividades como em brincadeiras os seus níveis de bem-estar e 	<ul style="list-style-type: none"> Existem duas crianças que tem tendência a ocupar sempre a área do tapete, não exploram a sala, nem outras áreas. Quando lhes é sugerido que vão para outra área ficam reticentes. Preocupa-me o caso de uma criança que por vezes tem um comportamento menos correto, uma vez que, tenta destabilizar as outras crianças, provocando-as, espicaçando-as, quer em pequeno como em grande grupo. E muitas vezes a educadora tem que o retirar do contexto de sala de atividades

implicação são elevados, demonstram bem-estar a vários níveis.	para ele se acalmar. Estas situações provocam níveis baixos de bem-estar emocional nalgumas crianças.
--	---

ANÁLISE DO CONTEXTO	
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>ALTOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>BAIXOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
<p>1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc.):</p> <p>A sala encontra-se dividida por áreas o que permite às crianças desenvolverem-se a vários níveis. Todas se encontram bem equipadas, com materiais diversos e variados.</p>	<p>1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc.):</p>
<p>2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc.):</p> <p>É visível o bom ambiente no grupo do qual resultam interações positivas.</p>	<p>2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantém contactos fugazes e impessoais, etc.):</p>
<p>3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a atividades, assuntos, negociações, regras, etc.):</p> <p>As crianças escolhem para que áreas querem ir brincar, quais as atividades que querem ou não realizar, tudo isso comprova altos níveis de implicação e bem-estar.</p>	<p>3. Falta de oportunidade para iniciativa (atividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc.)</p>

4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos "vazios/mortos", orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...)		4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo otimizador, a gestão do grupo é desajustada, etc.)	
O plano do dia é flexível e gerido de acordo com o ritmo de cada criança. Privilegia-se o trabalho em pequenos grupos para que seja dada a oportunidade a todas as crianças de participarem.			
5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc.)		5. Estilo do adulto inadequado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc.)	
A educadora ouve em primeiro lugar as crianças, tendo em conta os seus interesses e necessidades.			
Factores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc.)	Circunstâncias excepcionais (poucas crianças na sala, dia de atividade excepcional, etc.)	Factores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc.)	Circunstâncias excepcionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc.)
Festas de aniversários. Uma criança que aguarda o nascimento de uma irmã partilha essa experiência com o restante grupo.	Quando uma determinada criança não se encontra na sala não existem tantas situações de despiques e conflitos.		

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	O que lhes desagrada
<ul style="list-style-type: none"> • Brincar no exterior: andar de baloiços, correr, subir as árvores • Fazer desenhos • Sessões de expressão motora • Casinha 	<ul style="list-style-type: none"> • Dormir a sesta • Pintar
Interesses ou desejos <ul style="list-style-type: none"> • Ter animais reais na sala • Ter mais áreas de atividades: como o mercado 	

Apêndice 9

Entrevistas

Entrevista no âmbito da investigação “Porque é que as crianças vêm ao JI?” - criança H

“Gostas de vir ao JI? H: sim”

“Porque é que vens ao JI? H: Porque eu gosto de brincar, brincar em todo o lado”

“O que mais gostas de fazer no JI? H: Eu gosto de brincar”

“Quem decide o que acontece no JI? H: As mães e os papás”

Entrevista no âmbito da investigação “Porque é que as crianças vêm ao JI?” - criança MA

“Gostas de vir ao JI? MA: sim”

“Porque é que vens ao JI? MA: Porque há muitas árvores e folhas”

“O que mais gostas de fazer no JI? MA: De brincar na sala

“Quem decide o que acontece no JI? MA: A educadora”

Entrevista no âmbito da investigação “Porque é que as crianças vêm ao JI?” - criança MR

“Gostas de vir ao JI? MR: sim”

“Porque é que vens ao JI? MR: Porque aprendo muitas coisas”

“O que mais gostas de fazer no JI? MR: Brincar com os meus amigos”

“Quem decide o que acontece no JI? D: A amiga”

Entrevista no âmbito da investigação “Porque é que as crianças vêm ao JI?” - criança D

“Gostas de vir ao JI? D: sim”

“Porque é que vens ao JI? D: Porque quando é dia de escola venho para o jardim-de-infância”

“O que mais gostas de fazer no JI? D: Brincar no salão, mas também gosto de levar carros para o jardim-de-infância”

“Quem decide o que acontece no JI? D: A mãe”

Entrevista no âmbito da investigação “Porque é que as crianças vêm ao JI?” - criança F

“Gostas de vir ao JI? F: sim”

“Porque é que vens ao JI? F: Porque gosto”

“O que mais gostas de fazer no JI? F: De brincar”

“Quem decide o que acontece no JI? F: Eu”

Entrevista no âmbito da investigação “Porque é que as crianças vêm ao JI?” - criança DV

“Gostas de vir ao JI? DV: sim”

“Porque é que vens ao JI? DV: Porque eu gosto do meu jardim”

“O que mais gostas de fazer no JI? DV: Gosto de brincar”

“Quem decide o que acontece no JI? DV: A minha mãe”

Entrevista no âmbito da investigação “Porque é que as crianças vêm ao JI?” - criança MF

“Gostas de vir ao JI? MF: sim”

“Porque é que vens ao JI? MF: Porque gosto de fazer e aprender coisas”

“O que mais gostas de fazer no JI? MF: Dormir a sesta, lanchar e almoçar”

“Quem decide o que acontece no JI? MF: A mamã”

Entrevista no âmbito da investigação “Porque é que as crianças vêm ao JI?” - criança AL

“Gostas de vir ao JI? AL: sim”

“Porque é que vens ao JI? AL: Não sei”

“O que mais gostas de fazer no JI? AL: Eu gosto mais de brincar”

“Quem decide o que acontece no JI? AL: A mãe”

Entrevista no âmbito da investigação “Porque é que as crianças vêm ao JI?” - criança L

“Gostas de vir ao JI? L: sim”

“Porque é que vens ao JI? L: Não sei”

“O que mais gostas de fazer no JI? L: Ver livros, brincar no tapete e também jogos de mesa”

“Quem decide o que acontece no JI? L: A minha mãe”

Entrevista no âmbito da investigação “Porque é que as crianças vêm ao JI?” - criança J

“Gostas de vir ao JI? J: sim”

“Porque é que vens ao JI? J: Porque eu gosto”

“O que mais gostas de fazer no JI? J: Andar no carro do quintal”

“Quem decide o que acontece no JI? J: É o meu pai”

Entrevista no âmbito da investigação “Porque é que as crianças vêm ao JI?” - criança M

“Gostas de vir ao JI? M: sim”

“Porque é que vens ao JI? M: Porque eu gosto tanto”

“O que mais gostas de fazer no JI? M: Andar na carrinha e nos baloiços”

“Quem decide o que acontece no JI? M: A mãe”

Entrevista no âmbito da investigação “Porque é que as crianças vêm ao JI?” - criança S

“Gostas de vir ao JI? S: sim”

“Porque é que vens ao JI? S: Para aprender coisas e quando estamos doentes é que não vamos ao jardim-de-infância”

“O que mais gostas de fazer no JI? S: Gosto de brincar e fazer desenhos”

“Quem decide o que acontece no JI? S: A educadora”

Entrevista no âmbito da investigação “Porque é que as crianças vêm ao JI?” - criança N

“Gostas de vir ao JI? N: sim”

“Porque é que vens ao JI? N: Para aprender coisas”

“O que mais gostas de fazer no JI? N: Brincar e jogar às escondidas”

“Quem decide o que acontece no JI? N: A minha mãe”

Entrevista no âmbito da investigação “Porque é que as crianças vêm ao JI?” - criança MM

“Gostas de vir ao JI? MM: sim”

“Porque é que vens ao JI? MM: Porque é para brincar”

“O que mais gostas de fazer no JI? MM: De comer e fazer desenhos”

“Quem decide o que acontece no JI? MM: A minha mãe”

Entrevista no âmbito da investigação “Porque é que as crianças vêm ao JI?” - criança I

“Gostas de vir ao JI? I: sim”

“Porque é que vens ao JI? I: Para brincar”

“O que mais gostas de fazer no JI? I: Comer e brincar”

“Quem decide o que acontece no JI? I: A mamã e os papá”

Apêndice 10

03-04-2013

Exemplo de desenho realizado no âmbito da investigação "Porque é que as crianças vêm ao JI?"



